دراسات الطفولة والصحة النفسية

صعوبات التعلم والخوف من المدرسة



دكتورة/ هند عصام العزازي



صعوبات التعلم
والخوف من المدرسة

إعداد
دكتورة/ هند عصام العزازي
ماجستير في الدراسات النفسية للأطفال

الناشر
المكتب العربي للمعارف

عنوان الكتاب : صعوبات التعلم والخوف من المدرسة
اسم المؤلف: دكتورة/ هند عصام العزازي
تصميم الغلاف: شريف الغالي

الناشر
المكتب العربي للمعارف
٢٦ شارع حسين خضر من شارع عبد العزيز فهمي
ميدان هليوبوليس – مصر الجديدة – القاهرة
تليفون/ فاكس: ٢٦٤٢٣١١٠–٠١٢٨٣٣٢٢٢٧٣
بريد إلكتروني : Malghaly@yahoo.com

الطبعة الأولى يناير ٢٠١٤

رقم الإيداع : ٢٠١٣/١٥٧٦٠
الترقيم الدولي:I.S.B.N.978-977-276-670-3:

بسم الله الرحمن الرحيم

قَالُواْ سُبْحَٰنَكَ

لَا عِلْمَ لَنَآ إِلَّا مَا عَلَّمْتَنَآ إِنَّكَ أَنتَ ٱلْعَلِيمُ ٱلْحَكِيمُ ﴿٣٢﴾

سورة البقرة

صدق الله العظيم

إهـــداء

إلى أساتذتي الكرام من منوا علي
بالحب والرعاية
إلى أمى الحبيبة وأبى الحنون
نبع الحنان الصافى
فرسان الزمن الجميل
أهدى هذا الكتاب
هم من شملونى بالحب والرعاية

إن العلم تاج يزين الله بقوته رؤوسنا به

وكلما زاد العلم انحنت رؤوسنا من ثقل
ذلك التاج لقوة الله وعز ته

المؤلف

مقدمة

تعد المدرسة بالنسبة للطفل مؤسسة تربوية جديدة بقوانينها ونظمها والعلاقات الاجتماعية السائدة فيها، وقد يؤدى انفصال الطفل عن البيئة المعتادة له وخروجه إلى بيئة مختلفة وغير مألوفة إلى الخوف من المدرسة . وهنا يكمن دور المدرسة في توظف خبراتها، وإمكاناتها لمساعدة هؤلاء الأطفال بمختلف أنماطهم وقدراتهم .

وتعد توقعات الآباء المبالغ بها سبب قوى لخوف الأطفال من الفشل، وكذلك فإن الآباء النازعين للكمال الزائد كثيرًا ما يعانى أطفالهم من الخوف، فهم لا يستطيعون تلبية متطلبات الوالدين ويخافون من المحاولة .

(شارلز شيفر وهوارد ميلمان، ١٩٨٩: ١٣٣)

ولكن المدرسة من أهم العوامل التي قد تسهم في صعوبات التعلم والتي تلعب دورًا رئيسيًا في ارتفاع أو انخفاض المستوى التحصيلي للطلبة . لأنها المسئولة عن تحصيل الطلبة للمواد الدراسية المقررة . من خلال الوسائط التربوية المختلفة والمتضمنة في المنهج والكتاب المدرسي والمعلم ونظام التقويم والامتحانات والإدارة المدرسية وإمكاناتها.

(نبيل عبد الفتاح، ٢٠٠٤: ١١- ١٢)

وقد يرفض الأطفال الذهاب إلى المدرسة لعدة أسباب مختلفة منها الخوف من المدرسين الصارمين والظالمين، والخوف من التعرض للإيذاء و/أو السخرية من جانب رفاق المدرسة أو الخوف من الفشل الدراسي والعقاب الأبوي الذي ينتج عنه .

(ب . ب وولمان، ٢٠٠٦: ١٧٦)

وخوف الطفل من المدرسة يجعله يرفض الذهاب إليها والبقاء فيها، وقد يظهر هذا الخوف في شكل شكاوى جسمية، وأعراض مرضية وقد يوجه الطفل نقدًا شديدًا إلى المدرسة . كل تلك الأمور هي حجة الطفل التي يقنع بها والديه بإبقائه في المنزل .

والخوف هو الطريقة الرئيسية لدى الأطفال للتأثير على والديهم، فالأطفال يظهرون خوفًا شديدا من الذهاب إلى المدرسة وتكون النتيجة أن يسمح لهم الوالدان بالبقاء في البيت، وبذلك يحصل الأطفال على ما يريدون من تجنب للمدرسة وبقاء في البيت، ويقوى هذا السلوك إذا كان الوالدان مترددين حول إرسال الطفل للمدرسة وعملاً دون قصد على جعل الإقامة في البيت متعه أو خبرة سارة بالنسبة له، وكنتيجة لهذه المواقف يصبح الخوف طريقة للتأثير على الآخرين ويفقد السبب الرئيسي للخوف فاعليته، إلا أن الخوف نفسه يبقى ويصبح عادة .

(شارلز شيفر وهوارد ميلمان، ١٩٨٩: ١٣١)

وتستنفذ صعوبات التعلم التي يعانى منها الطفل جزءًا كبيرًا من طاقاته العقلية والآنفعالية، وتسبب له اضطرابات انفعالية أو توافقية تترك بصماتها على مجمل شخصيته، فتبدو عليه مظاهر سوء التوافق الشخصي والآنفعالي والاجتماعي، ويكون أميل إلى الآنطواء والاكتئاب أو الآنسحاب، وتكوين صورة سالبة عن الذات .

(فتحي الزيات، ١٩٩٨: ٣)

وتشكل القراءة أحد المحاور الأساسية المهمة لصعوبات التعلم الأكاديمية، إن لم تكن المحور الأهم والأساسي فيها . حيث يرى العديد من الباحثين المتخصصين في صعوبات التعلم أن صعوبات القراءة تمثل السبب الرئيسي للفشل المدرسي . فهي تؤثر على صورة الذات لدى الطالب وعلى شعوره بالكفاءة الذاتية . وأكثر من هذا فإن صعوبات القراءة يمكن أن تقود إلى العديد من أنماط السلوك اللا توافقي، والقلق، والافتقار إلى الدافعية، وانحسار احترام الذات واحترام الآخرين لهم .

(المرجع السابق: ٤١٩)

كما تتميز كل مرحلة من المراحل الدراسية بخصائص نفسية تتفق مع خصائص النمو من ناحية، ومع أهداف التعلم من ناحية أخرى . ولا يمكن أن تعد القراءة في المرحلة الابتدائية مادة دراسية؛ لأنها نشاط يستمد مادته من كل مجالات المعرفة . وينبغي على المعلم أن يتذكر دائمًا أن أهداف القراءة تتمركز

حول تنمية شخصية الطفل، وتنمية مهارات التفكير لديه، وتوسيع دائرة معلوماته الثقافية، وثراء خبراته، وتنشيط خياله، وتنمية مفردأته اللغوية .

(أحمد العلى، ٢٠٠٣: ٢١- ٢٣)

وتعد الكتابة هي الأخرى من المهارات المهمة للطفل لأنها تتيح له التعبير عن ذاته، وتدوين أفكاره، لذا يجب أن نعدد أهمية الكتابة في حياة الطفل حتى يعرف أنه بدون الكتابة ما كان التاريخ، وعلينا تدريب الطفل على تدوين أعماله وتنظيم وقته بالكتابة . فإن تعريف الطفل بمبادئ التعلم وأهميته تزيد من دافعية الطفل للتعلم وتحفزه لاكتساب الخبرات الجديدة .

والخوف سواء من المدرس أو المدرسة أو التعلم بوجه عام يرجع إلى خبرات الطفل غير السارة في المنزل والمدرسة، وعن طريق سوء معاملة المدرس له . ويساعد على تكوين مخاوف الطفل تربيته والمعاملة التي يتلقاها من والديه . فهو يرى في المدرسة وفي المدرس مواقف وشخصيات وخبرات مشابهه لما خبرها في المنزل من قبل؛ فينشأ القلق النفسي وعدم الأمان والاطمئنان المرتبط بالعزلة والخجل وعدم الثقة بالنفس أو العدوانية والآنحراف والجناح والعناد من جهة أخرى . هذا فضلاً من الفكرة الخطأ التي يعطيها بعض الآباء لأبنائهم على المدرس على أنه مثل؛ ديكتاتور متسلط يربيهم ويهذب من سلوكهم لعدم طاعتهم والديهم . ويرصد حركاتهم ويتصيد أخطائهم ويقيم تحصيلهم . كل ذلك وغيره يزيد من مخاوف الطفل ويحد من حرية تصرفاته الطبيعية لخوفه من الخطأ والعقاب . مما يضعف من شخصيته ويفقد الثقة في قيمته الذاتية وتقل فرص نجاحه وإثبات وجوده .

(محمد عبد المؤمن، ١٩٨٦: ١٣٤ – ١٣٥)

وفي ضوء ما تقدم تتضح أهمية دراسة المخاوف المدرسية التي قد تنتج عن صعوبات تعلم القراءة والكتابة. إذ أن القراءة والكتابة يمثلان المبادئ الأساسية لاكتساب المهارات الأكاديمية . وخوف الطفل من المدرسة قد يزيد من تفاقم المشكلة، ويجعله رافضًا لاكتساب مهارات التعلم لما عاناه من مشاعر الخوف والحزن وانخفاض ثقته بذاته .

تعتبر مرحلة الطفولة من أكثر المراحل التي يظهر فيها الخــوف، حيــث يعتقد الكثير من علماء النفس أن الخوف وما يتصل بــه مــن حــالات القلــق والاضطراب النفسي يشكل جزءًا من العوامل التي تؤثر في علاقاته بالآخرين .

(أحمد الزعبى، ١٩٩٤: ٥٥)

والخوف بصفه عامه حاله انفعاليه يشعر بها كل إنسان في حياته، فجميع الكائنات الحية تخاف في بعض المواقف . فيظهر الخوف في أشــكال متعــددة وبدرجات تتراوح بين مجرد الحذر والهلع والرعب . وكلما كانت درجة الخوف في الحدود المعقولة كان الآنسان سويًا يتمتع بالصحة النفسية، وأمكنه أن يسيطر بعقله على مخاوفه . وكلما كانت درجة الخوف كبيــرة لدرجــة يتعــذر معهــا السيطرة عليها بالعقل والمنطق، كلما كان الفرد يعانى من الاضطراب والمرض النفسي .

(ملاك جرجس، ٢٠٠٠: ٨ – ٩)

وتظهر صعوبات التعلم في الفروق الأساسية والجوهرية بين إنجاز الطفل وذكائه . فالتلاميذ ذوى صعوبات التعلم يظهرون سمات وخصــائص متنوعــة بشكل كبير مشتملة على مشكلات في اللغة المنطوقة والمكتوبة، وفي القــراءة، والحساب، والقدرة على التفكير الاستدلالي، ومهارات التنظــيم، مــع مــا قــد يصاحبها من عدم الآنتباه، والنشاط الزائد، والآندفاعية، والإضطرابات الحركية، والإضطرابات الإدراكية وعدم تحمل الفشل والإحباط . وعلى الــرغم مــن أن صعوبات التعلم شائعة، إلا أنها – في الغالب – خفية ولذلك يصعب تشخيصها .

(وليد خليفة ومراد عيسى، ٢٠٠٧: ٣٧ – ٤٠)

وقد دلت الدراسة التي قام بها بنيــامين وآخــرون (Benjamin et al، 1981)، أن الطلاب الذين يعانون من قلق الامتحان ينخفض مستوى أدائهم فــي الواجبات المنزلية، ويصادفون مشكلات في تعلم المواد الدراسية، وفــي تحديــد العناصر المهمة في تمارين القراءة .

(أحمد الزعبى، ١٩٩٤: ٦٠)

- الخوف ينعكس على ثقة الفرد بنفسه وتنتابة مشاعر تزيد مــن عــدم القدرة على تخطى المشكلات التي تواجهه الأطفال في تعلم القــراءة

والكتابة . إن الخوف من مواجهة الآخرين وتجنب السخرية والإيذاء النفسي والجسدي يحول بين الطفل ومحاولاته للتعلم حرصا على عدم الوقوع في الأخطاء والتعرض لمثل هذه المواقف المفزعة بالنسبة له.

□ □ □

الباب الأول

الفصل الأول:

- صعوبات التعلم **Learning Disabilities**

الفصل الثاني:

- صعوبات تعلم القراءة والكتابة

  - صعوبات تعلم القراءة **Dyslexia**
  - صعوبات تعلم الكتابة **Dysgraphia**

الفصل الثالث: المخاوف Fears

الفصل الأول

صعوبات التعلم Learning Disabilities

اقترن مفهوم التربية الخاصة تاريخيا برعاية الأفراد المعوقين سمعيا وبصريا وعقليا . غير أنه تبين أن هناك عددًا من الأطفال يتمتعون بقدرات حسية وعقلية عادية، ومع ذلك يواجهون صعوبات في تعلم المهارات الأكاديمية الأساسية، مثل القراءة والكتابة والحساب، وقد استخدم مصطلح صعوبات تعلم محددة أو نوعية Specific Learning Disabilities للإشارة إلى مثل هؤلاء الأطفال الذين يفترض أن قدراتهم تؤهلهم للتعلم واكتساب المهارات الأكاديمية .
(صلاح عميرة، ٢٠٠٢: ٢٦) ويعد مجال صعوبات التعلم Learning Disabilities من المجالات المهمة في ميدان التربية الخاصة، وقد بدأ الاهتمام بهذا الميدان في النصف الثاني من القرن الماضي أي في بداية الستينات على وجه التحديد .

(سليمان عبد الواحد، ٢٠١٠: ١٥)

تعريف صعوبات التعلم Lerning Disabilities: -

يمكن القول أن البدايات الباكرة لمحاولات وضع تعريف محدد لصعوبات التعلم كانت عام (١٩٦٣)، حيث اقترح " كيرك Kirk " الذي يعد من أشهر المتخصصين في هذا المجال، صيغة التعريف وقدمها إلى اجتماع ممثلي عدد من الجمعيات المهتمة بشئون الأطفال الذين يعانون من تلف دماغي أو صعوبات في الإدراك وتمت الموافقة على التعريف بنصه التالي: -

" يشير مفهوم صعوبات التعلم إلى تأخر أو اضطراب أو تأخر في واحدة أو أكثر من عمليات الكلام، اللغة، القراءة، التهجئة والكتابة، العمليات الحسابية، نتيجة لخلل وظيفي في الدماغ أو اضطراب عاطفي أو مشكلات سلوكية . ويستثنى من ذلك الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم الناتجة من حرمان حسي أو تأخر عقلي أو حرمان ثقافي " .

ويمكن تصنيف تعريفات صعوبات التعلم إلى أربعة أنواع، وفيما يلي عرضًا لها: –

١- تعريفات تربوية .　　　　　　٢- تعريفات طبية .

٣- تعريفات فسيولوجية ونيورولوجية .

أ – التعريفات التربوية:

عرفا هارى ولامب (Harre & Lamb، 340 :1983) الطفل الذي يعانى من صعوبات التعلم بأنه من يوجد لديه صعوبة أو أكثر مقارنة بزملائه من نفس السن ولا يوجد لديه القدرة على الأستفادة من الخبرات المتاحة له في المدرسة .

ويشير سيد عثمان (١٩٩٠: ٢٩) إلى أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم هم الذين لا يستطيعون الأستفادة من الخبرات التعليمية المتاحة في الفصل الدراسي أو خارجة ولا يستطيعون الوصول إلى مستوى زملائهم مع استبعاد المعاقين عقليًا وجسميًا والمصابين بأمراض عيوب السمع والبصر .

وعرف ليون (Lion، 1995) مفهوم صعوبات التعلم بأنه اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية المشتملة على فهم، أو استخدام اللغة المقروءة أو المكتوبة، والتي ربما تظهر نفسها في القدرة غير التامة للفرد لكي يستمع، يتحدث، يقرأ، يكتب، يتهجى . أو يقوم بإجراء العمليات الحسابية، والأفازيا النمائية . ولا يشتمل المصطلح على الأطفال الذين لديهم صعوبات تعلم والتي تعتبر نتيجة أساسية لإعاقات بصرية، سمعية، إدراكية، أو تأخر عقلي، أو اضطراب انفعالي، أو عدم ملاءمة بيئية، أو ثقافية، أو اقتصادية .

(نصرة جلجل، ٢٠٠١: ٨٣)

ويعرف السرطاوى (Saratawi، 2001) صعوبات التعلم بأنها حالة مزمنة ذات منشأ عصبي تؤثر في نمو أو تكامل أو استخدام المهارات اللفظية أو غير اللفظية . وتظهر صعوبات التعلم الخاصة كصعوبة واضحة لدى الأفراد يتمتعون بدرجات عالية أو متوسطة من الذكاء، وأجهزة حسية وحركة طبيعية، وتتوفر لديهم فرص التعلم المناسبة، وتختلف آثار هذه الصعوبات على تقدير

الفرد لذاته وعلى نشاطاته التربوية والمهنية والاجتماعية ونشاطات الحياة الطبيعية باختلاف درجة شدة تلك الصعوبة .

(سليمان عبد الواحد، ٢٠١٠: ٢٩)

ويعرف نبيل عبد الفتاح (٢٠٠٤: ٣) صعوبات التعلم بأنها اضطراب في العمليات العقلية أو النفسية الأساسية التي تشمل الآنتباه والإدراك وتكوين المفهوم والتذكر وحل المشكلة يظهر صداه في عدم القدرة على تعلم القراءة والكتابة والحساب وما يترتب عليه سواء في المدرسة الابتدائية أساسًا أو فيما بعد من قصور في تعلم المواد الدراسية المختلفة .

ب – التعريفات الطبية:

يعرف براون وآخرون (Braown et al، 1987) صعوبات التعلم بأنها اضطراب في عملية أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تشمل الفهم أو استخدام اللغة نطقا وكتابة، وتظهر في اضطراب القدرة على الاستماع والتفكير والكلام والقراءة والكتابة وإجراء العمليات الحسابية، ويشمل المصطلح مظاهر الإعاقة الإدراكية وإصابات المخ والحد الأدنى لخلل المخ والعسر القرائى والأفازيا النمائية .

(في: عبد الوهاب كامل، ١٩٩٤: ١٤٠)

في حين يعرف إبراهام (Ebraham، 235 :1992) صعوبات التعلم بأنها اختلال في وظائف الجهاز العصبي المركزي، وتعنى مجموعة غير متجانسة من الحالات والتي ليس لها فئة واحدة ولا سبب واحد وتبدى هذه الفئة مجموعة متعددة أو مختلفة من الصفات ويظهرون تفاوتا بين القدرة العقلية ومستوى التحصيل والفشل في بعض المهام وليس كل القدرات التحصيلية أو التعليمية وطرق تجهيزهم للمعلومات غير كافية .

ج – تعريفات فسيولوجية ونيورولوجية:

يتضمن هذا النوع من التعريفات التي اهتمت بوظائف الجهاز العصبي المركزي وعلاقته بصعوبات التعلم . وفيما يلي عرض لبعض هذه التعريفات:

تعريف اللجنة الوطنية الاستشارية للأطفال المعوقين (١٩٧٧):

:National Advisory Committee for Handicapped Children

صعوبات التعلم هي اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية الموجودة في فهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة وإن هذه

الاضطرابات تظهر لدى الطفل في عجز القدرة لديه على الاستماع أو التفكير أو الكلام أو الكتابة أو التهجي أو القيام بالعمليات الحسابية كما يحتوى التعريف مظاهر الإعاقة الإدراكية والخلل البسيط في وظائف المخ والعسر القرائى والأفازيا النمائية . ولا يشمل التعريف الأطفال الذين لديهم مشكلات في التعلم والتي ترجع إلى الإعاقات السمعية أو البصرية أو التأخر العقلي أو الأطفال ذوى العيوب البيئية أو الثقافية أو الاقتصادية .

(Ohlson، 1978: 8)

تعريف الهيئة الوطنية المشتركة لصعوبات التعلم (١٩٩٤): (NJCLD)

صعوبات التعلم هي مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات تعبر عن نفسها عن طريق صعوبة ملحوظة تكتسب في السمع والكلام والقراءة والكتابة والاستدلال والقدرات العقلية وهذه الاضطرابات قد ترجع إلى اضطراب وظيفي في الجهاز العصبي المركزي ويمكن أن يحدث على امتداد حياة الفرد ومن الممكن أن يكون مصحوبًا باضطراب في السلوك والإدراك الاجتماعي .

(Polloway et al، 1997: 298)

يذكر السيد عبد الحميد (٢٠٠٣: ١٢٦) تعريفًا لمفهوم صعوبات التعلم ينص على أنه مفهوم يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الأفراد في الفصل العادي ذو ذكاء متوسط لديهم اضطرابات في العمليات النفسية ويظهر أثارها في التباين الواضح بين التحصيل المتوقع منهم والتحصيل الفعلي في فهم واستخدام اللغة وفي المجالات الأكاديمية، وهذه الاضطرابات ترجع إلى خلل في الجهاز العصبي المركزي ولا ترجع صعوبة التعلم إلى إعاقة حسية أو بدنية ولا يعانون من الحرمان البيئي سواء كان ذلك يتمثل في الحرمان الثقافي أو الاقتصادي أو نقص الفرصة للتعلم، كما لا ترجع الصعوبة إلى الإضطرابات النفسية الشديدة .

ويعرف سليمان عبد الواحد (٢٠٠٨: ٣٧) مفهوم صعوبات التعلم بأنه مصطلح يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الأفراد في الفصل الدراسي العادي ذوى ذكاء متوسط أو فوق المتوسط، يظهرون تباعدًا واضحًا بين أدائهم المتوقع وبين أدائهم الفعلي في مجال أو أكثر من المجالات الأكاديمية، وربما ترجع الصعوبة لديهم إلى سيطرة وظائف أحد نصفي المخ الكرويين على الأخر، كما أن هؤلاء الأفراد لا يعانون من مشكلات حسية سواء كانت (سمعية

أم بصرية أم حركية)، وإنهم ليسوا متأخرين عقليًا ولا يعانون من حرمان بيئي سواء كان (ثقافي أم اقتصادي أم تعليمي) وأيضًا لا يعانون من اضطرابات انفعالية حادة أو اعتلال صحي .

ومن تلك التعريفات نستخلص عددًا من العناصر التي تساعد على الأستفادة منها في توضيح مفهوم صعوبات التعلم، وهي كالتالي: –

- يقع مستوى الذكاء لمن لديهم صعوبات التعلم في المستوى المتوسط ويمتد إلى المستوى المتفوق .
- تتدرج صعوبات التعلم من حيث الشدة من البسيطة إلى الشديدة .
- قد تظهر صعوبات التعلم في واحدة أو أكثر من العمليات العقلية كالآنتباه، والذاكرة، والإدراك، والتفكير، وكذلك اللغة الشفوية .
- تظهر على مدى حياة الفرد، فليست مقصورة على مرحلة الطفولة أو الشباب .
- قد تؤثر على النواحي المهمة في حياة الفرد كالنواحي الاجتماعية والنفسية والمهنية وأنشطة الحياة .
- قد تكون مصاحبة للتفوق أو الموهبة .
- قد تظهر بين الأوساط المختلفة ثقافيا واقتصاديا واجتماعيا .
- ليست نتيجة مباشرة لأي من الإعاقات المعروفة، أو الاختلافات الثقافية، أو تدنى الوضع الاقتصادي أو الاجتماعي أو الحرمان البيئي أو عدم وجود فرص للتعلم العادي .

التعريف الإجرائي لصعوبات التعلم: –

هي اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات المعرفية أو النفسية التي تشمل الآنتباه والإدراك وتكوين المفهوم والتذكر وحل المشكلات، يظهر صداه في عدم القدرة على تعلم القراءة أو الكتابة أو الحساب وقد يرجع ذلك إلى خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي، وهي تظهر في الأفراد الذين يتمتعون بدرجات عالية أو متوسطة من الذكاء، مع استبعاد هؤلاء الذين يعانون من أي إعاقات حسية أو عقلية، ومن يعانون من حرمان ثقافي أو بيئي، أو لديهم اضطرابات نفسية شديدة .

ثانيًا: معدلات انتشار صعوبات التعلم: -

تختلف معدلات انتشار صعوبات التعلم حسب الدراسات المختلفة في دول العالم، وهذا الاختلاف ينبع من اختلاف المحكات المستخدمة في هذه الدراسات واختلاف المجتمعات التي أجريت عليها، إلا أنها جميعها تشير إلى كبر حجم المشكلة مقارنة بالإعاقات الأخرى، مما يشير إلى ضرورة الاهتمام بها ودراستها .

وفيما يتعلق بنسبة انتشار ذوى صعوبات التعلم في نظم التعليم المصرية أشارت دراسة مصطفي كامل (١٩٨٨) إلى أن نسبة الصعوبات في القراءة بلغت (٢٦ %) وفي الكتابة (٢٨,٤ %) .

كما أظهرت دراسة السيد عبد الحميد (١٩٩٢) التي أجريت على بعض تلاميذ المرحلة الإعدادية أن نسبة انتشار صعوبات التعلم (٥٧,٤ %) . وفي دراسة عبد الناصر أنيس (١٩٩٣) أوضحت نتائجها أن نسبة صعوبات التعلم في القراءة (١٦,٥ %) والكتابة (١٨,٨ %) والحساب (٣,٥%) .

بينما توصلت دراسة فتحي الزيات (٢٠٠٠) إلى أن نسبة صعوبات التعلم لدى طلاب المرحلة الجامعية لا تقل عن (٢٥ %) .

(سليمان عبد الواحد، ٢٠١٠: ٤٣- ٤٤)

ويذكر جابر عبد الحميد (٢٠٠١: ٢٤٧) أنه في عام ١٩٩٤ قد تم تقدير حوالي (٤%- ٥%) من الأطفال ذوى صعوبات تعلم وأن (٨٠ %) من هؤلاء الأطفال لديهم قصور في القراءة .

كما توصلت دراسة عفاف عجلان (٢٠٠٢) إلى أن نسبة انتشار صعوبات التعلم قد بلغت (٦,٤ %)، كما أوضحت أن نسبة صعوبات التعلم تنخفض عن النسب التي حددتها بعض الدراسات كلما زاد في عدد المحكات المستخدمة في تحديد ذوى صعوبات التعلم .

(سليمان عبد الواحد، ٢٠١٠: ٤٥)

كما يشير تقرير منظمة الصحة العالمية (Child Trends of the National Health Interview Surveys، 2006) أن نسبة الأطفال الذين حددوا بأن لديهم صعوبات تعلم في الفترة ما بين (١٩٩٧: ٢٠٠٤) تراوحت ما

بين (٧: ٨ %)، بينما كانت النسبة (٨%) في عام (٢٠٠٤)، وذلك بالنسبة للأطفال في المرحلة العمرية من (٣: ١٧) عامًا . وكانت النسبة (١٠ %) بالنسبة للذكور، (٦%) بالنسبة للإناث .

كما أشار التقرير أن نسبة الأطفال ذوى صعوبات التعلم في ضوء عمر الطفل كانت كالآتي:

- (٣%) للأطفال في المرحلة العمرية، من (٣: ٤) سنوات، وهي ما يطلق عليها صعوبات التعلم النمائية .
- (٨%) للأطفال في المرحلة العمرية، من (٥: ١١) عامًا .
- (١١%) للأطفال في المرحلة العمرية، من (١٢: ١٧) عامًا .

وأيضًا أشار التقرير أن نسبة الأطفال الذين حددوا بأن لديهم صعوبات تعلم وفقًا للمستوى التعليمي للآباء، كانت كالتالي: –

- (٦%) أطفال لآباء حاصلين على مؤهل عالٍ أو دراسات عليا .
- (٨: ٩ %) أطفال لآباء أقل في المستوى التعليمي عن الفئة السابقة .

كما أشار التقرير إلى أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم ويعيشون في أسر تعطيهم دعم مادي أكثر (مستوى اقتصادي مرتفع)، كانت نسبتهم (١٦%)، مقارنة بما هو نسبته (٨%) لأطفال يعيشون في أسر تعطيهم دعم مادي أقل (مستوى اقتصادي منخفض).

(أحمد عواد، ٢٠١٠: ١٩–٢٠)

مما سبق يتضح زيادة نسبة انتشار صعوبات التعلم، وكبر حجم المشكلة على مستوى مصر والعالم، ورغم ذلك مازال هناك بعض التربويين، والكثير من أولياء الأمور غير ملمين بجوانب صعوبات التعلم، مما يستوجب دراسة صعوبات التعلم من جميع الجوانب والعمل على التوعية بها .

ثالثًا: محكات تشخيص الأفراد ذوى صعوبات التعلم: –

يعد تشخيصعوبات التعلم والتعرف المبكر على الأفراد الذين يعانون منها هو الخطوة الأولى حتى يمكن إعداد البرامج اللازمة لمواجهتها منذ ظهورها والتخفيف من حدة تأثيرها على هؤلاء الأفراد .

ويقترح كيرك وجال جر (Kirk & Gallagler، 1989) ثلاثة معايير يمكن الاعتماد عليها للحكم ما إذا كان الطفل لديه صعوبات تعلم هي: -

- معيار التباين Discrepancy Criterion .
- معيار الاستبعاد Exclusion Criterion .
- معيار التربية الخاصة Special Education Criterion .

(هلا السعيد، ٢٠١٠: ٣٧)

ويذكر سليمان عبد الواحد (٢٠١٠: ١٣١) إجمال المحكات التي تفيد في تشخيصعوبات التعلم في سبعة محكات يمكن عن طريقها تحديد الأفراد الذين يعانون من صعوبات التعلم وهذه المحكات هي: -

١- محك التباعد أو التفاوت Discrepancy Criterion .
٢- محك الاستبعاد Exclusion Criterion .
٣- محك المؤشرات السلوكية .
٤- محك التربية الخاصة Special Education Criterion .
٥- محك العلامات النيورولوجية Neurological Sings Criterion.
٦- محك المشكلات المرتبطة بتأخر النضج .
٧- محك نمط معالجة المعلومات (السيطرة المخية) .

وسوف نوضح فيما يلي وبشئ من التفصيل هذه المحكات: -

١- محك التباعد أو التفاوت: Discrepancy Criterion

يقصد به تباعد المستوى التحصيلى للطالب في مادة عن المستوى المتوقع منه حسب حالته وله مظهران: -

- التفاوت بين القدرات العقلية والمستوى التحصيلى للمتعلم .
- التفاوت في المستوى التحصيلى للمتعلم في المقررات أو المواد الدراسية المختلفة.

(عبد الباسط متولي، ٢٠٠٥: ٢٣)

ولأهمية محك التباعد في تشخيص حالات صعوبات التعلم، حاول المتخصصين في مجال البحث عن الطرق التي يتم على أساسها تحديد أية درجة من التباعد يمكن الحكم على الفرد بأنه يعانى من صعوبات التعلم، وقد ترتب

على ذلك التوصل إلى عدد من الصيغ والمعادلات الرياضية لاستخدامها في تحديد التباعد الدال بين القدرة العقلية العامة للفرد وتحصيله، والتي حددها كل من: ويلسون (Wilson، 1981)، إيفانس (Evans، 1990)، ساتلر (Sattler، 1992)، دومونت وويلز (Dumont & Willis 1999)، جيم (Jim، 2002)، وكاثلين (Kathleen، 2002) ويمكن عرضها على النحو التالي: -

١- التباعد القائم على الدرجات العمرية أو الدرجات الصفية .
٢- التباعد القائم على الآنحراف عن المستوى الصفي .
٣- التباعد القائم على مقارنة الدرجات المعيارية (تحويل درجات اختبارات الذكاء والتحصيل إلى درجات معيارية).
٤- التباعد القائم على تحليل الآنحدار المتوسط لتحديد صعوبات التعلم.
٥- التباعد القائم على أسلوب الجداول الحدية .
٦- التباعد القائم على درجة التحصيل المتوقعة للتلميذ .

(سليمان عبد الواحد، ٢٠١٠: ١٣٢ - ١٣٧)

٢- محك الاستبعاد: Exclusion Criterion

يستبعد عند التشخيص وتحديد فئة صعوبات التعلم الحالات الآتية (التأخر العقلي - الإعاقات الحسيه - المكفوفين - ضعاف البصر - الصم - ضعاف السمع - ذوى الأضطرابات الآنفعالية الشديدة مثل الآندفاعية والنشاط الزائد - حالات نقص فرص التعلم أو الحرمان الثقافي .

(Amens، 1997: 10)

٣- محك المؤشرات السلوكية المرتبطة بصعوبات التعلم: -

ويقوم هذا المحك على أن هناك خصائص سلوكية مشتركة مثل النشاط الحركي المفرط، قصور الآنتباه، الإحساس بالدونية، ويمكن للمعلم ملاحظتها والقيام بالمسح المبدئي والكشف المبكر عن ذوى صعوبات التعلم وذلك باستخدام مقاييس تقدير السلوك .

(سليمان عبد الواحد، ٢٠١٠: ١٣٨)

٤- **محك التربية الخاصة: Special Education Criterion**

يقصد به أن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلّم الخاصة لا تصلح لهم طرق التدريس المتبعة مع التلاميذ العاديين، ويفضل هنا استخدام المنهج التربوي الفردي لاستثمار كل إمكانيات التلميذ على الوجه الأمثل .

(حسين الياسرى، ٢٠٠٦: ٣٩)

٥- **محك العلامات النيورولوجية (التلف العضوي البسيط في المخ):**
Neurological Sings Criterion

يمكن الاستدلال على صعوبات التعلم من خلال التلف العضوي البسيط في المخ الذي يمكن فحصه من خلال رسم المخ الكهربائي (E.E.G)، وينعكس الاضطراب البسيط في وظائف المخ Minimal Dysfunction في الإضطرابات الإدراكية (البصري والسمعي والمكاني، النشاط الزائد والإضطرابات العقلية، صعوبة الأداء الوظيفي) .

ومن الجدير بالذكر أن الإضطرابات في وظائف المخ تنعكس سلبًا على العمليات العقلية؛ مما يعوق اكتساب الخبرات التربوية وتطبيقاتها والأستفادة منها بل تؤدى إلى قصور في النمو الآنفعالي والاجتماعي ونمو الشخصية العامة .

(Raskind، 1993: 16)

٦- **محك المشكلات المرتبطة بتأخر النضج: -**

يذكر عبد المجيد (٢٠٠٢) أن معدلات النمو تختلف من طالب لأخر مما يؤدى إلى صعوبة تهيئته لعمليات التعلم فما هو معروف أن الطلاب الذكور يتقدم نموهم بمعدل أبطأ من الآناث مما يجعلهم في حوالي الخامسة أو السادسة غير مستعدين أو مهيئين من الناحية الإدراكية لتعلم التمييز بين الحروف الهجائية قراءة وكتابة مما يعوق تعلمهم اللغة ومن ثم يتعين تقديم برامج تربوية تصحح قصور النمو الذي يعوق عمليات التعلم سواء كان هذا القصور يرجع لعوامل وراثية أو تكوينية أو بيئية ومن ثم يعكس هذا المحك الفروق الفردية بين الجنسين في القدرة على التحصيل . (هلا السعيد، ٢٠١٠: ٣٩)

٧-محك نمط معالجة المعلومات المسيطر للنصفين الكرويين بالمخ (السيطرة المخية): -

المخ عبارة عن حاسوب حيوي ناجح إذ يحتوى على نحو مائة مليار خلية عصبية تحدد أفكارنا وسلوكياتنا . فإذا نظرنا إلى المخ من أعلى نرى شرخًا عميقًا يقسم المخ إلى نصفين متماثلين تقريبا يسميان النصفان الكرويان Hemispheres، ولكل نصف وظيفة مستقلة .

واستنادًا إلى نتائج الدراسات المتعلقة بوظائف النصفين الكرويين بالمخ يرى سليمان عبد الواحد (٢٠٠٧ أ: ٢٤) أن هناك أتفاق بين نتائج الدراسات والبحوث الحديثة في علم النفس الفسيولوجي ونتائج بحوث علم النفس المعرفي – والتي تشير جميعها إلى الفروق الأساسية في طريقة عمل كل من نصفي المخ الكرويين – حيث يختص النصف الكروي الأيسر للمخ بمعالجة المعلومات اللفظية والتحليلية والمنطقية والرياضية والسببية، في حين يختص النصف الكروي الأيمن للمخ بمعالجة المعلومات الحدسية والآنفعالية والإبداعية والخيالية وغير اللفظية والمصورة والمركبة .

ويرتبط محك التشخيص هذا بفكرة النمط المسيطر في معالجة المعلومات بالنصفين الكرويين للمخ (السيطرة المخية)، والتي يقصد بها استخدام أحد النصفين الكرويين للمخ (الأيمن أو الأيسر) أو كليهما معًا (المتكامل) في العمليات العقلية الخاصة بمعالجة وتجهيز المعلومات .

كما أن معظم التعريفات الخاصة بصعوبات التعلم تفترض وجود اضطراب وظيفي في الجهاز العصبي المركزي لدى العديد من الأفراد ذوى صعوبات التعلم، وبناءًا على ذلك يظهر تباعد واضحًا لدى هؤلاء الأفراد . كما أن تلك التعريفات تفترض وجود قصور في واحدة أو أكثر من قدرات التعلم في القيام بواظائفها .

(سليمان عبد الواحد، ٢٠١٠: ١٤١)

ومن خلال العرض السابق لمحكات التعرف على الأفراد ذوى صعوبات التعلم ترى الكاتبةأنه يجب استخدام أكثر من محك من محكات التشخيص التي

استخدمت في الدراسات السابقة وذلك حتى تتحقق الدقة في التشخيص، والتوصل إلى أفضل الطرق لوضع استراتيجيات العلاج.

رابعًا: العوامل المساهمة في ظهور صعوبات التعلم: -

رغم عدم وضوح الأسباب الكامنة وراء صعوبات التعلم . إلا أن الدراسات الحديثة أظهرت أن هناك أسبابًا متعددة ومتداخلة لحدوث صعوبات التعلم . ويمكن تقسيم العوامل المساهمة في حدوث صعوبات التعلم إلى: -

١- العوامل العضوية والبيولوجية: Organic and Biological Factors

يجب ألا نغفل البيئة البيولوجية (الرحم)، ففي هذه البيئة ينمو الطفل منذ الإخصاب وحتى الولادة ومن العوامل السلبية المؤثرة في نموه سوء تغذية الأم الحامل، ونقص الرعاية الجسمية والنفسية والاجتماعية المتوفرة لها، وإصابتها بالأمراض مثل الزهري والحصبة الألمانية أو تعرضها للإشعاع أو تناولها المخدرات أو المسكرات أو العقاقير دون إشراف الطبيب، كل العوامل السابقة يمكن أن تعوق النمو الطبيعي للطفل واكتساب الخبرات التربوية فيما بعد .
(نبيل عبد الفتاح، ٢٠٠٤: ٩)

وقد أوضحت نتائج الدراسات أن التكوينات العصبية بالمخ تعد من أهم العوامل الحاكمة لعملية التعلم، وأن المخ يتكون من عدة أجزاء تعمل معًا في نظام متكامل وذلك على الرغم من اختلاف الوظيفة أو الوظائف الخاصة بكل منها .

(عبد المطلب القريطى، ٢٠٠٥: ٤١٧)

ويشير (سليمان عبد الواحد، ٢٠١٠: ٥٦) إلى أن أي خلل أو اضطراب في وظائف الجهاز العصبي المركزي لدى المتعلم يؤدى إلى الفشل في معالجة المعلومات وتجهيزها . ومن ثم الخلل والقصور في الوظائف النفسية الإدراكية والمعرفية واللغوية والحركية والدراسية لدى المتعلم، مما يؤدى بدورة إلى حدوث صعوبات التعلم . ويمكن توضيح ذلك بالشكل التالي: -

خلل فى الوظائف المعرفية والأنفعالية لمخ المتعلم

خلل في العمليات العقلية

حل المشكلات	التذكر	تكوين المفهوم	الإدراك	الآنتباه

خلل في الوظائف والمهام الدراسية

المقررات الدراسية الأخرى	العلوم	الحساب	الكتابة	القراءة

شكل (١) يوضح مستويات الخلل الوظيفي لدى ذوى صعوبات التعلم

ولا يجب أن ننحى دور الغدد إذ أن اضطراب إفرازات الغدد النخامية والدرقية وجارات الدرقية يمكن أن يؤثر سلبيًا في نمو الجهاز العصبي المركزي مما يترتب عليه حدوث صعوبات التعلم .

(نبيل عبد الفتاح، ٢٠٠٤: ٩)

وترى الكاتبة أن وجود أي خلل في القدرات النوعية المرتبطة بعملية التعلم كالقدرات الإدراكية البصرية والسمعية، واضطرابات الذاكرة، ووجود اضطرابات تكامل حركي، كل هذه العوامل قد تسهم بشكل مباشر في ظهور صعوبات التعلم .

٢- العوامل الجينية والوراثية: Genetic Factors

يشير عادل عبد الله (٢٠٠٣: ١٠) إلى انه قد يزيد معدل حدوث صعوبات التعلم بين الأطفال في بعض الأسر التي لها تاريخ لمثل هذه الصعوبات، وهو الأمر الذي يمكن أن يدعم فكرة وجود دور للعامل الوراثي في هذا الصدد .

ويذكر عبد الصبور منصور (٢٠٠٣) أن هناك دراسات أشارت أن ما نسبته ٢٠ – ٢٥ % من صعوبات التعلم تكون موجودة لدى الأخوة، وكذلك فإن هذه النسبة ترتفع من ٦٥ – ١٠٠% في حالة كون الأخوان توأمين .

(سليمان عبد الواحد، ٢٠١٠: ٥٧)

وفي هذا الإطار أظهرت دراسات علم الوراثة محددات وراثية للقدرة على التجهيز الفونولوجى، وتوصلت إلى أنه يمكن توريث مظاهر صعوبات التعلم .

(فوقية عبد الفتاح، ٢٠٠٤: ٢٠٩)

٣- العوامل البيئية: Environmental Factors

لا تتوافر بحوث تشير نتائجها إلى العلاقة بين عوامل البيئة الجغرافية أو الطبيعية وصعوبات التعلم لدى الأطفال وإن كان هناك اتجاه لدى علماء نفس النمو إلى أن البيئة المعتدلة ذات الامكانات الطبيعية الوفيرة تساعد على التعلم والنمو .

(نبيل عبد الفتاح، ٢٠٠٤: ١٠)

أما فيما يخص البيئة الاجتماعية أو الثقافية والتي تتمثل في الأوساط المختلفة ذات الثقافات المتنوعة ومنها: -

دور الأسرة في تنشئة ونمو الطفل، وحجم الأسرة إذا كان كبيرًا غالبا ما يؤثر سلبيًا على نمو الطفل وتحصيلة الدراسي، وتركيب الأسرة حيث أنه في حالة غياب أحد أفرادها لأي سبب من الأسباب قد يؤدى ذلك إلى مشكلات نفسية واجتماعية للطفل وإحساس بعدم الأمان وضعف متابعة الطفل والأشراف على نموه النفسي والاجتماعي .

كما أن الاتجاهات الوالدية غير السوية في تنشئة الطفل مثل القسوة والإهمال والحماية الزائدة والتذبذب وما إلى ذلك تعوق نمو الطفل النفسي مما يؤثر سلبًا في تعلمه . كما أن مستوى الأسرة الاجتماعي الاقتصادي الثقافي يلعب دورًا مهماً . حيث تشير نصرة جلجل (٢٠٠٠: ١٩٨) إلى أن الجوع والصداع في المنزل قد يمنع من التركيز في الدراسة والذي يعتبر بدورة مشكلة تعليمية .

وتلعب المدرسة الدور الرئيسي في ارتفاع أو انخفاض المستوى التحصيلى للطلاب . لأنها المسئولة فنيًا ورسميًا عن تحصيل الطلاب للمواد الدراسية المقررة . وهي تلعب ذلك الدور المهم من خلال الوسائط التربوية التي تتمثل في المدرسة وصعوبة المناهج المدرسية ومدى ملائمتها لقدرات الطالب وميوله، وكيفية عرض المادة العلمية داخل الكتاب المدرسي، والوسائل التعليمية ومدى تنوعها، وشخصية المعلم ومدى كفائتة واتجاهاته نحو المهنة، ونظام التقويم والامتحانات، ومدى كفاءة المباني المدرسية وامكاناتها . ولا نغفل المناخ المدرسي والإدارة المدرسية .

(نبيل عبد الفتاح، ٢٠٠٤: ١٠ – ١٢)

وترى الكاتبة أن العالم المحيط بالفرد – الطفل – يقوم على مبدأ المنظومة المتكاملة التي يجب أن نراعى فيها التوازن مما يحقق للطفل الاستقرار النفسي حتى يستطيع اكتساب العديد من الخبرات والمهارات التي تساعده على التعلم والوصول إلى أقصى فائدة تكفلها له قدراته الخاصة.

٤- العوامل الفردية البيئية: -

هي عوامل تتفاعل فيها العوامل الفردية والبيئية وتتمثل في عمر الوالدين؛ حيث وجدت بعض البحوث أن العمر المتقدم للوالدين خاصة الأم قد يترتب عليه أخطاء كروموزمية تؤدى إلى مولد أطفال غير أصحاء . ونوع الولادة ووقتها قد يسفر عن مشاكل نمائية للطفل، كما أن تعرض الطفل للأمراض والحوادث والإعاقات وبصفة خاصة التي تصيب المخ والجهاز العصبي قد لا تجعل ظروف التحصيل ميسرة . والغذاء غير المتوازن قد لا يجعل التلميذ ينشط ويبذل الجهد الذي يتطلبه التحصيل الدراسي . ومما لا شك فيه أن النضج يعد شرط للتعلم الجيد ولكن يجب أن تتوافر بجانبه الدافعية للتعلم . ولا نغفل جماعة الأقران وصفاتهم السلوكية . كل هذه العوامل قد تسهم بالسلب أو الإيجاب في قدرة الطفل على التعلم.

(المرجع السابق، ٢٠٠٤: ١٢- ١٤)

وترى الكاتبة أن للمستوى الثقافي والاجتماعي للوالدين، ومستوى الطموح للأسرة والطفل، والمناخ الأسرى، وطرق التدريس، مع قدرة تفهم الوالدين والمعلمين بمؤشرات وجوانب صعوبات التعلم، كل هذه العوامل مرتبطة بظهور واكتشاف ومعالجة صعوبات التعلم .

خامسًا: النظريات المفسرة لصعوبات التعلم: -

نظرًا لحداثة البحث في مجال صعوبات التعلم فقد اختلف المهتمون بدراسة صعوبات التعلم حول تعريفها، وعلى الأسباب الفعلية لها، وكيفية تشخيص الأفراد الذين يعانون منها، والاستراتيجيات والأساليب التربوية التي يمكن تقديمها لمثل هذه النوعية من الأفراد، وفي هذا الصدد نجد أن هناك ثلاث اتجاهات تسيطر على التوجهات البحثية والنظرية في مجال صعوبات التعلم .

وهي الاتجاه النفسي العصبي Neuropsychological، والاتجاه السلوكي التحليلي Behavior Analysis، والاتجاه المعرفي Information Processing .

(سليمان عبد الواحد، ٢٠١٠: ٦٣)

وقد انبثقت من تلك الاتجاهات الثلاثة السابقة مجموعة من النظريات التي حاولت تفسير صعوبات التعلم وذلك على النحو التالي:

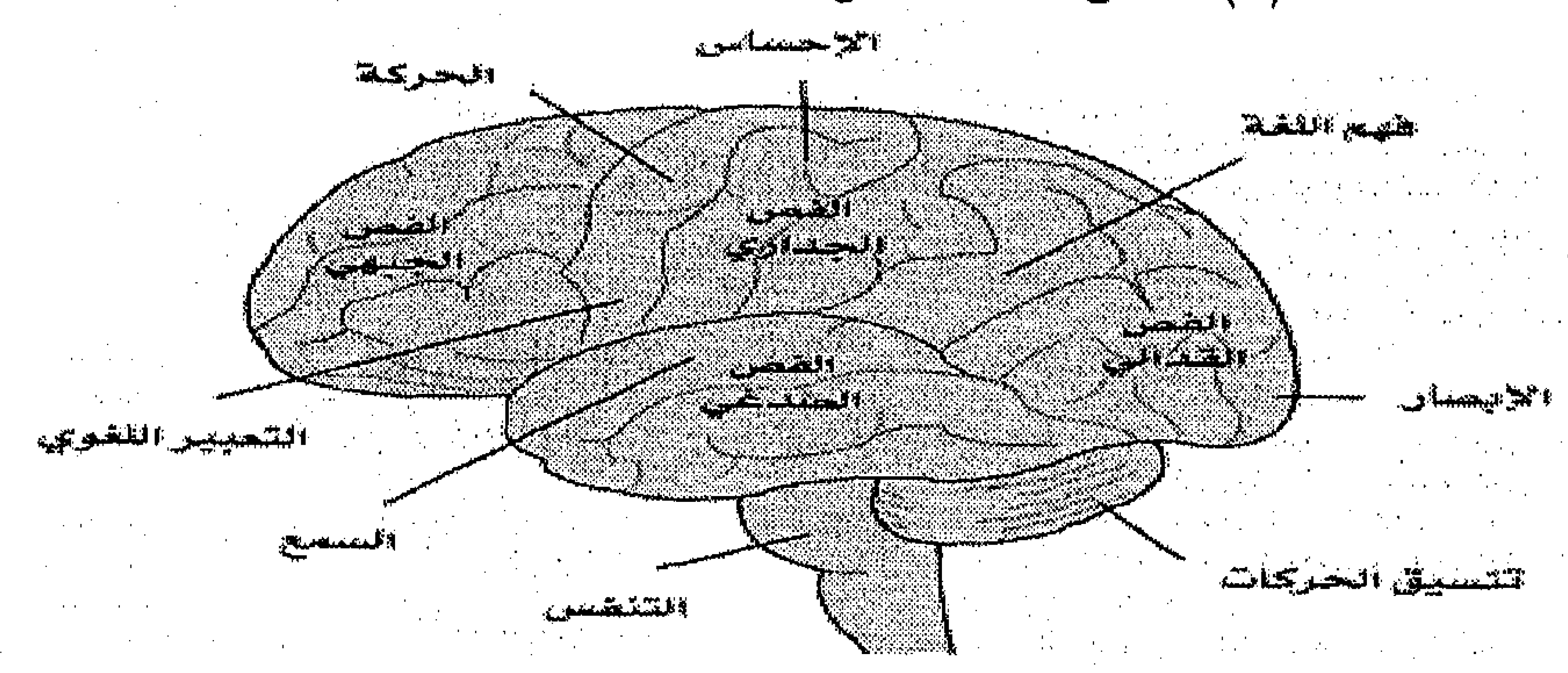
١: النظرية النيورولوجية:

فسرت الصعوبة على أساس أنها ناتجة عن إصابة المخ أو أن الجهاز العصبي المركزي للفرد يعانى من التأخر في النمو مما يجعله لا يتطور بنفس المعدل في النمو لدى أقرانه من العاديين .

(هلا السعيد، ٢٠١٠: ٧٧)

ويتجه بعض العلماء إلى الإشارة إلى عدم توازن قدرات التجهيز المعرفي بين نصفي المخ (السيطرة المخية) والتي تسبب صعوبات التعلم حيث أن كلاً من النصف الكروي الأيمن للمخ يختص بالمعالجة المتزامنة للمعلومات البصرية والمكانية، والنصف الكروي الأيسر يختص بالمعالجة المتتابعة للمعلومات اللغوية، والتكامل بين النصفين مطلوب وضروري لعملية التعلم . والاضطراب في أي منها يسبب حالة من عدم التوازن وبالتالي صعوبات التعلم . ويمكن توضيح فصوص المخ الأربعة المكونة للنصفين الكرويين بالشكل التالي: -

شكل (٢) يوضح فصوص المخ الأربعة المكونة للنصفين الكرويين ووظائفها



(سليمان عبد الواحد، ٢٠١٠: ٦٤)

وأوضح جان كاستون (١٩٩٧: ٢٨١ – ٢٨٦) أن السيادة الجانبية والتي يقصد بها سيطرة أحد نصفي المخ على نشاط أو وظيفة ما من نشاطات ووظائف الجسم تعتبر ذات علاقة بظهور صعوبات القراءة والتي هي ضمن صعوبات التعلم .

بينما يشير عبد الناصر أنيس (١٩٩٣: ٨٣) أن جوردن (Gordon) عام ١٩٨٣ ذكر أن كل من نصف المخ الأيمن ونصف المخ الأيسر مطلوبان وضروريان لعملية التعلم، والاضطراب الوظيفي في أي منها يسبب صعوبات التعلم .

ومن ثم فإن حدوث أي خلل أو اضطراب في وظائف نصفي المخ لدى المتعلم ينعكس تمامًا على سلوكه، حيث يؤدى إلى قصور أو اضطراب في الوظائف الإدراكية والحركية والمعرفية واللغوية وبالتالي يؤدى لحدوث صعوبات التعلم لدى الفرد .

٢: النظرية النفس عصبية (النيوروسيكولوجية)

Neuropsychological

يحاول المدخل النفسي العصبي ربط ما هو معروف من وظائف المخ بما هو مفهوم من سلوكيات الناس . حيث أن الخلل الوظيفي في المخ يمكن أن يؤدى إلى تغير في وظائف معينة تؤثر بالتالي على مظاهر معينة من سلوك الطفل أثناء التعلم مثل عسر القراءة واختلال الوظائف اللغوية .

(محمد على، ١٩٩٦: ٤٤)

وتقوم هذه النظرية على بعض الافتراضات منها: أن النمو السوي للجهاز العصبي المركزي ينطوي على خصائص كمية وكيفية تختلف عن النمو غير السوي من حيث الأبنية والتراكيب والوظائف، ويمكن التمييز بينها باستخدام بطاريات الاختبارات النفس عصبية . وحدوث أي خلل أو قصور أو اضطراب في الجهاز العصبي المركزي لدى الطفل ينعكس تماما على سلوكه . ويعتبر كروكشانك Cruickshank (١٩٨٠) أحد العلماء الذين أكدوا على العلاقة بين

صعوبات التعلم والحالة العصبية إذ ذكر بأن العجز الوظيفي العصبي يقود إلى عجز العملية الإدراكية التي بدورها تؤدى إلى صعوبات تعلم متعددة ومعقدة .
(كيرك وكالفنت، ١٩٨٨: ٦٠)

وفسر جادس (Gaddes، 1990) علاقة علم النفس العصبي بصعوبات التعلم بأن علم النفس العصبي يتضمن عددًا كبيرًا من المعارف التجريبية وتعتبر تلك المعارف أساسية لفهم ومعالجة كل من الطفل الذي يعانى من تلف مخي والطفل الذي يعانى من صعوبة في التعلم ولديه عجز في الجانب الإدراكى، والمعرفي أو الحركي، فالأطفال الذين ينخفض تحصيلهم مع أن أنظمتهم العصبية تقوم بوظائفها بشكل طبيعي يمكن معالجتها في العادة من خلال الأساليب السلوكية التحفيزية . في حين أن الطفل الذي ينخفض تحصيله ويعانى من صعوبات تعلم نمائية يحتاج إلى دراسة أكثر تركيزًا ومعالجة مختلفة .

وتتبنى الكاتبةتفسير النظرية النفس عصبية، حيث ترى أن المخ هو الجهاز القائم بإصدار الأوامر والإشارات لجميع أجهزة الجسم، وأن أي خلل نوعي في الجهاز العصبي المركزي يؤثر بشكل أو بأخر في سلوك الفرد . وعلى سبيل المثال: إذا حدث اضطراب في منطقة المعالجة البصرية في المخ فإن ذلك يظهر في شكل قصور في الإدراك البصري للفرد ويظهر في شكل شكاوى بصرية يشعر بها الفرد ويلحظها المحيطين به .

٣: نظرية التأخر في النضج (المنحى الإرتقائى) Developmental Approach

يذهب أصحاب هذه النظرية إلى تفسير صعوبات التعلم على أنها تعكس بطئًا في نضج العمليات البصرية، والحركية، واللغوية، وعمليات الآنتباه التي تميز النمو المعرفي، ونظرًا لأن كل فرد يعانى من صعوبات تعلم لديه مظاهر مختلفة من جوانب بطء النضج، فإن كل منهم يختلف في معدل وأسلوب اجتيازه لمراحل النمو، ونظرًا لأن المنهج المدرسي يفوق مستويات استعداد الأفراد الذين يعانون من عدم كفاءة المخ بدرجة ما، فإن هؤلاء الأفراد يفشلون في المدرسة .
(Lerner، 2000: 187- 188)

فالعلماء يعتقدون أن الجهاز العصبي يتشكل على نحو دقيق خلال فترة النمو إذ تبرمج الأعصاب لتستلِم مدخلات محددة (مثيرات) خلال المدة التي تتكون فيها نقاط الاشتباك العصبي في قمتها . بهذا الشكل فالأعصاب التي تستلم هذه المثيرات من البيئة تشكل ارتباطات سببية، في حين تلك الأعصاب التي لا تستلم المدخلات المناسبة تضعف وتموت . ومنطقة الدماغ حساسة بشكل عالي للمدخلات خلال السنتين الأوليتين من حياة الطفل، فإذا ما أحيل بين الطفل والحركة، فربما يعوق هذا الإجراء صياغة الارتباطات السببية للحركة، ولذا تبدو هذه الفترة حساسة لنمو مجموعة الدوائر الكهربائية في هذه المناطق التي تسيطر عليها مهارات الحركة، والبصر، واللغة، والسمع، والقدرات الحسابية والمنطقية والعواطف . وفي ضوء ما تقدم يمكن القول بأن فترات النمو الحرجة تعنى وجود أحداث معينة يكون لها أثر جوهري إذا هي وقعت في فترات معينة من حياة الفرد ولا يكون لها أثر بالمرة إذا وقعت في غير تلك الفترات.

(حسين نورى، ٢٠٠٦: ١٦٣ – ١٦٤)

ومن جانب أخر يشير فتحي الزيات (١٩٩٨: ١٤٨ – ١٥١) إلى أن الافتراضات التي يقوم عليها هذا الاتجاه تتطلب أن تكون هناك معايير للنمو تشتق من الإطار الثقافي أو البيئة المحلية باعتبار أن خطوط النمو ومعدلاته تختلف نسبيًا من إطار ثقافي إلى إطار ثقافي أخر ومن مرحلة نمائية إلى مرحلة نمائية أخرى واشتمال هذه المعايير على الخصائص السلوكية المرتبطة بصورة مباشرة أو غير مباشرة بالتعلم ليست عملية سهلة، وإنما تنطوي على درجة عالية من التعقيد . حيث يتطلب الأمر الاعتماد على أطر نظرية معقدة، وفحص سلوكيات مركبة والنظم النمائية المتداخلة التي تقف خلف هذه السلوكيات .

٤: المدخل السلوكي Behavioral Approach

يعرف علماء النفس السلوكيون (التعلم) بأنه تغيير نسبى دائم يحدث نتيجة لخبره . يشير هذا التعريف إلى أن هناك اكتسابًا للاستجابة، وتذكر لها، طالما أصبحت جزءًا من سلوك الكائن ألحى . ويلاحظ مما سبق أن التعريف يؤكد على تأثير الخبرة . ولم يقصد أن يقلل من أهمية النضج، فالنضج إذن شرط

ضروري من شروط التعلم، ومع ذلك فإن النضج وحدة غير كافٍ لحدوث التعلم ما لم يمر الكائن ألحى بالخبرة .

(حسين الياسرى، ٢٠٠٦: ١٦٤)

وينطلق التصور السلوكي لصعوبات التعلم من اعتبارها سلوكا مشكلا يتجلى في فشل التلميذ في الوصول إلى مستوى عادى أو متوسط أو معياري أو محكي للأداء في المجال الدراسي ومن ثم فنحن إزاء حالة انخفاض في التحصيل Underachievement يتعين التغلب عليها رفع مستوى تحصيل التلميذ إلى المستوى العادي المقبول والمتفق عليه تربويًا . وبناء على ذلك فإن هذا المدخل يركز على مفهوم السواء Normality في ضوء مستوى الأداء الوظيفي العام وافتراض أن ذوى صعوبات التعلم هم أطفال عاديين تمامًا عدا صعوبات التعلم النوعية Specific Learning Disabilities المحددة التي يمكن معالجتها والتعامل معها بصورة مباشرة، وعلى ذلك فإن هذا المدخل لا يرتبط بالضرورة ببرنامج محدد أو إطار علاجي ونظري إلى إطار أخر، ومن أنشطة إلى أخرى وفقًا لما تفرضه طبيعة الصعوبة موضوع المعالجة من ناحية وخصائص الطفل ذو الصعوبة من ناحية أخرى.

(فتحي الزيات، ١٩٩٨: ١٦٠ – ١٦٣)

٥: النظرية المعرفية: –

إن المتخصصين في علم النفس المعرفي يرون أن صعوبات التعلم نتاج خلل في عمليات التمثيل للمعرفة، وأن هذا الفشل يرجع في الأعم الأغلب إلى فشل المتعلم في الآنتباه للمثيرات المناسبة، والإدراك، وتكوين المفاهيم، والتذكر، وحل المشكلات، وما يرتبط بها من أساليب تفكير، وأساليب معرفية وهو تصور يحاكى فيه العقل البشرى الذي يتلقى الخبرة عن طريق الحواس ويضفي الدلالة عليها بواسطة التفكير ثم يخرجها في صورة سلوك لفظي أو حركي . إذًا هذه العملية تنجز على أساس بعض المراحل هي: –

١– مدخلات حسية عن طريق حواس الكائن ألحى، خصوصًا حاستي (السمع، والبصر) في عملية التعلم المدرسي، ومن ثم يتناولها عقل الآنسان بالتحليل، يتبعه سلوك لفظي أو حركي .

٢- عملية التذكر بمستوياتها (ذاكرة قصيرة المدى، وذاكرة طويلة المدى) باعتبارها داله على حدوث التعلم .
٣- تكوين بنية معرفية قائمة على أساس الخبرات المكتسبة من البيئة .
٤- استخدام استراتيجيات معرفية في التعلم ومعالجة الخبرات المكتســبة.

(حسين الياسرى، ٢٠٠٦: ١٦٦)

٦: نظرية تجهيز ومعالجة المعلومات Information Processing Theory

تفترض هذه النظرية وجود مجموعة من ميكانيزمات التجهيز داخل الكائن ألحى، كل منها يقوم بوظيفة أولية معينة، أو أن هذه العمليات يفترض فيها أن تنظم وتتابع على نحو معين. وتسعى هذه النظرية إلى فهم سلوك الآنسان حين يستخدم إمكانياته العقلية والمعرفية أفضل استخدام، فعندما تقدم للفرد معلومات فيجب عليه انتقاء عمليات عقلية معرفية معينه وترك عمليات أخرى في الحال من أجل إنجاز المهمة المستهدفة .

(صلاح عميرة، ٢٠٠٢: ٤٥)

كما فسرت نظرية معالجة المعلومات صعوبات التعلم في أن البناء المعرفي لذوى صعوبات التعلم يختلف كميًا وكيفيًا عنها لدى العاديين من نفس المدى العمري، وأن الصعوبات التي يعانون منها ترجع إلى الأساليب التي يستخدمونها في معالجة المعلومات وليس إلى القدرات .

(هلا السعيد، ٢٠١٠: ٨٣)

ويركز هذا المدخل على كيفية استقبال المخ للمعلومات ومن ثم تحليلها وتنظيمها، وفي ضوء ذلك ترجع " صعوبات التعلم " وفقًا لهذا المجال إلى حدوث خلل أو اضطراب في إحدى العمليات التي قد تظهر في التنظيم أو الاسترجاع أو تصنيف المعلومات .

(محمد على، ١٩٩٦: ٤٦)

سادسًا: تصنيف صعوبات التعلم: -

يرى كثير من المهتمين والمتخصصين في مجال صعوبات التعلم ضرورة تصنيف صعوبات التعلم بهدف تسهيل عملية دراسة هذه الظاهرة، واقتراح أساليب التشخيص والعلاج الملائمة، نظرًا لتعدد واختلاف المشكلات التي يظهرها الأطفال ذي صعوبات التعلم باعتبارها مجموعة غير متجانسة

ويتفق كل من كيرك وكالفنت (١٩٨٨: ٥-٦)، وفيصل الزراد (١٩٩١: ١٢٥-١٢٩)، وكمال زيتون (٢٠٠٣: ١١٠) على التصنيف التالي لصعوبات التعلم:

١- صعوبات التعلم النمائية:

هي التي تركز على العمليات العقلية الأساسية التي يحتاجها الطفل في تحصيله الأكاديمي وتنقسم إلى:

- الصعوبات الأولية: الآنتباه، الذاكرة، والإدراك .
- الصعوبات الثانوية: اللغة، والتفكير .

٢- صعوبات التعلم الأكاديمية:

تتضمن (التهجي، التعبير، القراءة، الحساب، الكتابة) .

(سليمان عبد الواحد، ٢٠١٠: ٤٦)

وصنف ميرسير (Mercer، 53 :1992) صعوبات التعلم إلى ثلاث أنواع:

- **صعوبات المعرفية: وتشتمل على:**

١- الآنتباه قصير المدى ٢- الإدراك ٣- الذاكرة

٤- حل المشكلات ٥- ما وراء المعرفة

- **صعوبات الأكاديمية: وتشتمل على:**

١- مهارات القراءة ٢- الاستنتاج الحسابي ٣- التعبير الكتابي

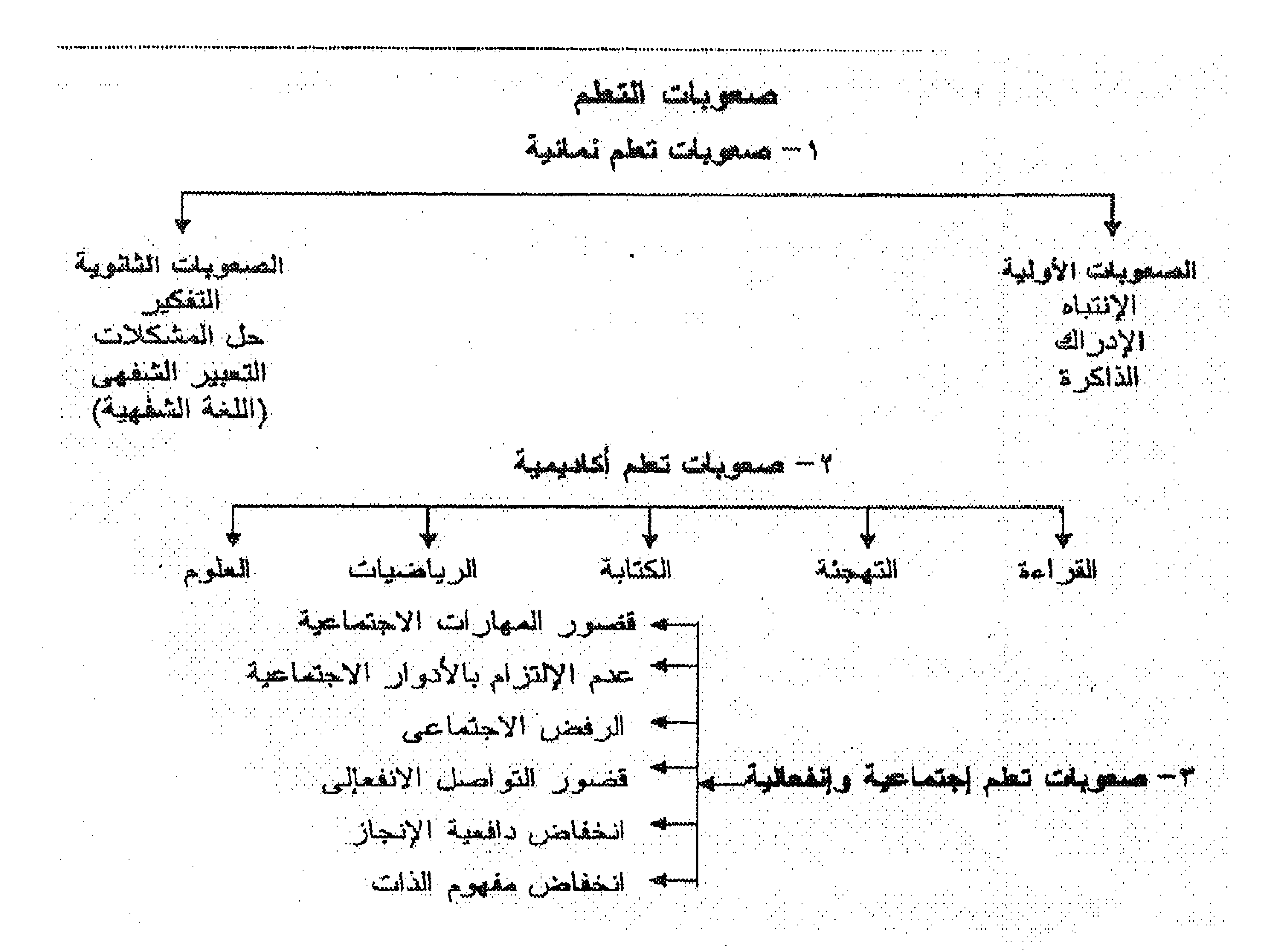
٤-العمليات الحسابية ٥- مهارات الكتابة ٦- التعبير القرائى

- **صعوبات الاجتماعية والآنفعالية: وتشتمل على:**

١- العجز المتعلم ٢- التشتت ٣- مفهوم الذات

٤- النشاط الزائد ٥- الدافعية ٦- الإدراك الاجتماعي

ويشترك سليمان عبد الواحد (٢٠١٠ أ: ٥٠١ – ٥٠٢) مع ميرسير في التصنيف الثلاثي لصعوبات التعلم وضحه في الشكل التالي: -**شكل (٣)يوضح النموذج الثلاثي التفاعلي لصعوبات التعلم لسليمان عبد الواحد**



الفصل الثاني

صعوبات تعلم القراءة

وصعوبات تعلم الكتابة

أولاً: صعوبات تعلم القراءة Dyslexia

مقدمة:

القراءة عملية عقلية شديدة التعقيد تمثل أحد مخرجات اللغة ويراد بها إبراز العلاقة بين لغة الكلام والرموز الكتابية وتقوم على رؤية الكلمات المكتوبة وإدراك معناها للوقوف على مضمونها لكي يعمل بمقتضاها .

(سليمان عبد الواحد، ٢٠١٠: ٢٩٣)

فهي أداة الدراسة، ووسيلة التقدم، وهي أداة التفكير ومن أجل ذلك أمرنا ديننا الإسلامي بها، فنجد أن أول أية نزلت على نبينا الكريم محمد (صلى الله عليه وسلم) اقرأ، فهذا الأمر الإلهي الكريم كان بمثابة إشارة عميقة إلى أن مفتاح الحياة، ومفتاح الدين هو القراءة فمنها تأتي جميع الخبرات وربما كان لهذا الأمر الكريم أثره في الكتابات التي تلت ذلك والخاصة بالتذكرة بأهمية القراءة .

(محمد عبد الرؤوف، ٢٠٠١: ٢٨٨)

قد تم الإشارة في الفصل الأول عن نسبة انتشار الأطفال ذوى صعوبات تعلم القراءة، والتي تمثل نسبة كبيرة من الحالات الشائعة بين أطفال ذوى صعوبات التعلم في المهام التعليمية الأخرى، ولما كان قدر كبير من التعلم المدرسي معتمدا على القدرة على القراءة فالصعوبات في هذا المجال قد تكون ذات أثر مدمر وهدام في شخصية الطفل .

(فتحي عبد الرحيم، ١٩٨٨: ١١٢)

ومن هنا تأتى أهمية الكشف والتشخيص المبكر لصعوبات القراءة .**أولاً:**

تعريف صعوبات تعلم القراءة Reading Disability

ويعرفها محمد الخولى (١٩٨١: ١٩٤) بأنها عجز قرائي، قصور قرائي، أو تأخر عن العمر القرائى .

عرفتها سلمى الأنصاري (١٩٨٩: ٣٣) بأنها عملية معقدة ومركبة تعتمد على التفكير وتقوم على تفسير الرموز المركبة، كما أنها تنطوي على كثير من العمليات العقلية العليا كالفهم والتذكر والاستنتاج والتفسير والتطبيق .

يشير سورلنج وسترنبرج (١٩٩٤) إن صعوبات تعلم القراءة تشير إلى مستوى من القراءة أقل من العادي بصرف النظر عن درجة الذكاء متوسط أو أعلى من المتوسط .

ويعرف ضياء الدين مطاوع (١٩٩٩) صعوبات عجز التعلم القرائى : Reading Learning Disability

بأنه مصطلح يستخدم لوصف التلاميذ الذين يبدون انحرافا عن المتوسط في واحدة أو أكثر من العمليات اللازمة لفهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة، بالرغم من كونهم عاديين حركيًا وحسيًا وعقليا ، إلا إنهم يعانون صعوبة في القراءة والنطق والهجاء والفهم الصحيح . ويؤدى ذلك إلى وجود مشكلات إدراكية لديهم تؤثر في تعلمهم للمفاهيم عامة والمفاهيم العلمية على وجه الخصوص، ومن ثم ينخفض مستوى تحصيلهم لها .

تعريف الجمعية البريطانية للدسلكسيا Dyslexia (٢٠٠٣)

الدسلكسيا هي خليط من القدرات والصعوبات الموجودة عند الأفراد والتي تؤثر على عملية التعلم في واحد أو أكثر من مهارات القراءة والكتابة والهجاء . وربما تكون هناك صعوبات أخرى مصاحبة ولاسيما فيما يتعلق بعمليات التعامل مع المعلومات، والذاكرة قصيرة المدى، والتتابع، والإدراك البصري والسمعي للمعلومات واللغة، والمهارات الحركية، وللصعوبات الخاصة بعسر القراءة علاقة باستخدام وإتقان اللغة المكتوبة وقد تظهر أيضًا في استخدام الحروف الهجائية والأرقام والنوتة الموسيقية.**تعريف الجمعية العالمية للدسلكسيا Dyslexia (٢٠٠٣)**

الدسلكسيا هي صعوبة تعلم خاصة عصبية المنشأ، تتسم بمشكلات في دقة أو سرعة التعرف على المفردات والتهجئة السيئة . وهذه الصعوبات تنشأ في العادة من مشكلة تصيب المكون الفونولوجى (الأصواتى) للغة ودائما غير متوقعه عند الأفراد إذا ما قورنت بقدراتهم المعرفية الأخرى مع توافر وسائل

التدريس الفعالة . والنتائج الثانوية لهذه الصعوبات قد تتضمن مشكلات في القراءة والفهم وقلة الخبرة في مجال القراءة التي تعيق بدورها نمو المفردات والخبرة عند الأفراد.

كما عرفها السيد سليمان (٢٠٠٣: ١٦٦) بأنها عدم القدرة على التمييز بين الأحرف المتشابهة في الرسم الكتابي، وعدم القدرة على التمييز (الفونيمات) ذات الأصوات المتشابهة، وعدم نطق الأحرف التي في أول الكلمة، وعدم القدرة على النطق أو تذكر الكلمات ذات المقاطع المتعددة أو التي تزيد عن أربعة أحرف، وعدم القدرة على نطق أحرف المد في اللغة العربية، وعدم القدرة على التمييز بين التنوين والنون قراءة وكتابة، وعدم السرعة والدقة المطلوبة .

وعرف اتحاد صعوبات التعلم بأمريكا LDA (٢٠٠٤)

صعوبة القراءة بأنها عدم القدرة على حل الشفرة المؤثرة التي تؤثر على نمو وتطور طلاقة القراءة ومهارتها .

وعرفها سليمان عبد الواحد يوسف (٢٠١٠: ٣٠٩) بأنها اضطرابات عصبية أساسها وراثي في الغالب، قد تؤثر على اكتساب اللغة ومعالجاتها، ولأنها تتنوع في درجات حدتها فإنها تظهر من خلال صعوبات الإدراك والتعبير اللغوي بما فيها المعالجة الصوتية، والقراءة، والكتابة، والتهجي، والخط والرياضيات، ولا ترجع إلى نقص الدافعية والضعف الحسي، والفرص البيئية أو التربوية غير المناسبة، أو التربوية غير المناسبة، أو ظروف محددة أخرى ولكنها ربما تحدث مقترنة بأي من هذه الظروف .

التعريف الإجرائي لصعوبات تعلم القراءة:

هي اضطراب عصبي المنشأ، قد يكون له أساس وراثي، وهي التأخر عن العمر القرائى، وعدم القدرة عل فهم ما يقوم الفرد بقراءته، رغم تمتعه بدرجة متوسط أو أعلى من المتوسط في الذكاء، مع وجود صعوبات وقصور في العمليات الخاصة بالتعامل مع المعلومات والذاكرة قصيرة الأجل، والتتابع، والإدراك البصري والسمعي للمعلومات واللغة، والمهارات الحركية، كما أن للصعوبات الخاصة بعسر القراءة علاقة باستخدام وإتقان اللغة المكتوبة .

ثانيًا: أنواع صعوبات تعلم القراءة: -

تقترح بودر Boder 1970 ثلاثة أنواع من عسر القراءة:

١- **النوع الأول:** - يضم الأطفال الذين يعانون من العيوب الصوتية Dysphonic الذي يظهر فيها عيب أولى في التكامل بين أصوات الحروف وهؤلاء يعانون من عجز في قراءة الكلمات وهجائها .

٢- **النوع الثاني:** - يضم الأطفال الذين يعانون من عيوب أولية في القدرة على إدراك الكلمات ككليات Dyseidetic وهؤلاء يعانون من صعوبة في نطق الكلمات المألوفة وغير المألوفة كما لو كانوا يواجهونها لأول مره كما يجدون صعوبة في هجائها عند الكتابة .

٣- **النوع الثالث:** - يضم الأطفال الذين يعانون من الصعوبات الصوتية (النوع الأول) والصعوبات في الإدراك الكمي للكلمات (النوع الثاني) معًا ولذا يجدون صعوبة في إدراك الكلمات ككليات .

ويترتب على ما سبق - بالطبع - صعوبة في فهم المادة المقروءة وصعوبة في سرعة القراءة .

(نبيل عبد الفتاح، ٢٠٠٠: ٩٢)

ترى الكاتبة أن **صعوبات تعلم القراءة قد تظهر في اضطراب جانب أو أكثر من تلك الجوانب: -**

١- **الدقة:** حيث يجب على الفرد قراءة الكلمة بشكل صحيح دون أن يضيف أو يحذف منها شئ، أو يبدلها بكلمة أخرى .

٢- **السرعة:** حيث الاعتدال في سرعة الفرد أثناء القراءة، فلا يقرأ بسرعة كبيرة جدا أو بطء شديد جدا .

٣- **الفهم:** هل يفهم الفرد ما يقرأ؟ ، وتعتمد مهارة الفهم على مهارة الدقة، حيث أنه يجب أن يقرأ الفرد أولا بشكل صحيح حتى يفهم ما يقرأ .

وتلك الجوانب الثلاثة هي المهارات الأساسية للقراءة وترى الكاتبةأنه إذا حدث اضطراب في إحداها قد يكون سببًا في ظهور صعوبات تعلم القراءة .

ثالثًا: العوامل المساهمة في ظهور صعوبات تعلم القراءة: -

تتداخل العوامل المختلفة التي تقف خلف صعوبات القراءة . ومن هذه العوامل ما يندرج بالدرجة الأولى تحت العوامل النمائية، ومنها أيضًا ما يندرج تحت العوامل الأكاديمية، وهذا التداخل ربما يعكس الطبيعة المركبة لصعوبات القراءة . ويجمع الكثيرون من الباحثين في هذا المجال على أن هذه العوامل يمكن تصنيفها إلى ثلاثة مجموعات رئيسية وهي:

- مجموعة العوامل الجسمية Physical
- مجموعة العوامل البيئية Environmental
- مجموعة العوامل النفسية Pyschological

ويمكن إيضاح كل من هذه العوامل من خلال الجدول التالي: -

الجدول رقم (١)يوضح العوامل المسببة لصعوبات تعلم القراءة

عوامل جسمية Physical	عوامل بيئية Environmental	عوامل نفسية Psychological
- اختلال وظيفي عصبي - السيادة المخية والجانبية - اضطرابات بصرية - اضطرابات سمعية - اختلالات وراثية وجينية	- تدريس غير ملائم - فروق ثقافية أو حرمان ثقافي - اختلافات لغوية - اضطرابات أو تصدعات أسرية - مشكلات انفعالية / دافعية	- اضطراب الإدراك السمعي - اضطراب الإدراك البصري - اضطرابات لغوية - اضطراب الآنتباه الآنتقائى - اضطراب الذاكرة

(فتحي الزيات، ١٩٩٨: ٤٢٢)

وضح الجدول السابق عرض مبسط لمضمون العوامل المسببة لصعوبات التعلم، وسوف يتم عرض أكثر تفصيلاً فيما يلي لتلك العوامل .أ: **العوامل الجسمية: - وتشمل:**

١- **العجز البصري:** يتمثل في قصر النظر أو طوله أو خلل في عضلات العين ورغم أن الطفل قد يعتمد على استخدام عين دون الأخرى أو

على المثيرات السمعية واللمسية إلا أن القراءة العلاجية والتدريبات واستخدام النظارات ضروري لتصحيح العجز البصري مع تسليمنا بأنَ القراءة لا تلعب العين فيها الدور الأساسي وحدها .

٢- **العجز السمعي:** أبرز مشكلاتة تظهر في الإدراك والتمييز السمعي والإغلاق السمعي وربط الأصوات السمعية المرتبطة بالحروف والكلمات .

٣- **اتجاه الكتابة:** فقد تبين للعلماء أن إبدال اليد اليمنى باليسرى أو العكس يمكن أن يؤدى إلى عكس الحروف والكلمات عند النظر إليها ومحاولة قراءتها فضلاً عن إرباك الطفل إدراكيا وانفعاليًا وحركيًا.

ومما سبق يتضح أن الأسباب العضوية تعد عاملاً مؤثرًا في عملية القراءة، فالقراءة عملية عضوية، ومن ثم فإن أي قصور في النواحي السمعية أو البصرية أو العقلية أو العصبية أو من ناحية النطق والكلام ومن حيث الصحة العامة يؤدى بلا شك إلى التأخر والضعف القرائى .

(سليمان عبد الواحد، ٢٠١٠: ٣١٠)

كما أن الدراسات والبحوث التي أجريت على صعوبات القراءة لدى التوائم المتطابقة التي خضعت للدراسة (Bannatyne، 1971)، أشارت إلى تماثل هذه الصعوبات من حيث الحدة والنوع لدى أزواج التوائم المتطابقة . كما أجرى (Walker&Cole، 1965) دراسة على عدد من أسر الأطفال ذوى صعوبات القراءة، حيث توصلت هذه الدراسة إلى أن عدد كبير من أباء وأخوة هؤلاء الأطفال لديهم نفس صعوبات ومشكلات القراءة .

(فتحي الزيات، ١٩٩٨: ٤٢٤)

ب: العوامل البيئية (الاجتماعية): -

تشمل العوامل المدرسية والمنزلية على النحو التالي: -

١- **طرق التدريس:** مصدر صعوبة التعلم قد لا يكون العوامل السابقة فقط وإنما يعكس أيضًا فشل المعلم في إدراكها وتعديل أسلوبه في التدريس بما يمكن الطفل من التعامل معها بصورة ايجابية فيعوض العجز في جانب بالاعتماد على جانب أخر، فالطفل الذي لا يملك قدرة التمييز السمعي وربط الأصوات يمكن له -بالاعتماد على المعلم- تعويض ذلك بالاعتماد على الإدراك البصري

والذاكرة البصرية أي أن عدم كفاءة طرق التدريس واستخدام الوسائل التعليمية والآنشطة التعليمية وطرق التدرِيب وإعطاء الواجبات والمتابعة والتقويم والعلاج داخل الفصل لها دورها في صعوبة القراءة لدى التلاميذ .

٢- **البيئة المنزلية:** يلعب انخفاض المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي للأسرة دورًا مهمًا في الحرمان الثقافي بالإضافة إلى ما يسودها من اضطراب في المناخ النفسي السائد فيها وعدم متابعتها لأداء أبنائها في الفصل الدراسي كلها عوامل تساعد على صعوبة القراءة .

(نبيل عبد الفتاح، ٢٠٠٤: ٩٥)

وترى الكاتبةأن سوء التوافق الأسرى وغياب أحد أفراد الأسرة، والاختلافات الثقافية للآباء ومدى طموحاتهم الأكاديمية والمهنية؛ كلها عوامل لها علاقة إرتباطية بمستوى القراءة لدى الأطفال، كما أن سوء التوافق الشخصي والاجتماعي للطفل يزيد من سرعة ظهور المشكلة.

٣- **العوامل النفسية:** - وتشمل:

١- **اضطراب العمليات النفسية أو العقلية:**

٢- تبين للعلماء أن قصور نمو العمليات العقلية كقصور الآنتباه واضطراب الإدراك السمعي والبصري وما يترتب علية من قصور في تكوين المفاهيم وقصور في الذاكرة السمعية والبصرية يمكن أن يؤدى إلى صعوبات القراءة .

٣- انخفاض مستويات القدرات العقلية: ويشمل:

انخفاض مستوى القدرة اللغوية: أثبتت أبحاث العلماء ومنهم " ثرستون " أنه توجد إلى جانب الذكاء كقدرة عقلية عامة قدرات طائفية من بينها القدرة اللغوية ولها مظاهر عديدة تتعلق بالإدراك والتفكير (تكوين المفهوم) والتعبير اللغوي . وفي معرض الحديث عن صعوبات اللغة نجد أطفال يفهمون اللغة ولكنهم لا يكونون قادرين على التعبير اللغوي وبعضهم قد يكون لديه صعوبة في استخدام قواعد اللغة ولا ينطق لغة سليمة والبعض قد يكون قادرًا على الكلام بشكل إلى لكنه في نفس الوقت يعانى من صعوبة في تنظيم أفكاره .

٤- انخفاض الدافعية:

يجد الطفل الصغير صعوبة في النطق والقراءة، وهنا يتعين تشجيعه وجعل النشاط القرائى محببا إلى نفسه عن طريق الاستعانة بالصور الملونة والأغاني والموسيقى وغيرها، ويقال أن رئيس وزراء بريطانيا الشهير " ونستون تشرشل " الذي أشتهر بقدرته الخطابية وبلاغته لدرجة أنه حصل على جائزة " نوبل " العالمية في الأدب كان يعانى من صعوبة في القراءة في طفولته، وقد أحضرت له والدته كتابًا عنوانه: " أقرأ دون أن تبكى Reading without tears تشجيعا له.

(نبيل عبد الفتاح، ٢٠٠٤: ٩٤)

رابعًا: الخصائص السلوكية لذوى صعوبات تعلم القراءة: -

على الرغم من تباين العوامل التي تقف خلف صعوبات القراءة، إلا أن هذه العوامل على تباينها تنتج أو تفرز صعوبات أقرب إلى التماثل منها إلى الاختلاف . وأكثر الخصائص السلوكية ارتباطا بصعوبات القراءة يمكن توضيحها في الجدول التالي: الجدول رقم (٢) يوضح الخصائص السلوكية لذوى صعوبات تعلم القراءة

الخاصية	وصفها أو تحليلها
• عادات القراءة حركات متواترة، غير آمن أو مطمئن، يفقد مكان القراءة، حركات جانبية للرأس، يحمل مواد القراءة قريبة من عينية .	• عصبي – متململ – عبوس – متجهم – صوت مرتفع وحاد – يضغط على شفتيه – يرفض القراءة – يبكى ويصرخ – يحاول تشتيت المدرس . • يفقد مكان القراءة بصورة متكررة، عادة تكون مصحوبة بالإعادة ينطق بطريقة متقطعة متشنجة مع هز الرأس، يبدوا فاقدًا للاتزان . يقرب مواد القراءة منه – يبدو ساخط أو متبرم .
• أخطاء التعرف على الكلمة: - • أخطاء حذف • أخطاء إدخال	• • يحذف الكلمات – يقفز من موقع إلى أخر • يدخل بعض الكلمات الغير موجودة • يستبدل بعض الكلمات بأخرى

• أخطاء استبدال • أخطاء قلب / عكس • أخطاء نطق • أخطاء نقل / ترتيب • لا يعرف بعض الكلمات • قراءة بطيئة متقطعة	• يعكس / يستبدل حروف الكلمات / يقلب أو يعكس الكلمات / الحروف • أخطاء نطق الكلمات / سوء النطق / عدم الالتزام بالنطق الصحيح . • يقرأ الكلمات بترتيب خاطئ – يقرأ كيفما اتفق • يتردد حوالي ٥ ثواني عند الكلمات التي لا يستطيع نطقها • لا يتعرف على الكلمات بسرعة ملائمة (٢٠-٣٠ كلمة في الدقيقة)
• أخطاء فهم: عجز عن استرجاع الحقائق الأساسية، عجز عن تتابع الاسترجاع، عجز عن استرجاع الفكرة الرئيسية .	غير قادر على الإجابة عن أسئلة معينة تتعلق بالحقائق الواردة في النص. غير قادر على أن يعيد القصة القصيرة التي يقرأها بالترتيب / بالتتابع . غير قادر على استرجاع الفكرة الرئيسية / الهدف الرئيسي للقصة .
• أعراض التشتت: • قراءة كلمة – كلمة • متكلف – صوت مرتفع وحاد • صياغات غير ملائمة • تجاهل أو سوء تفسير لعلامات الترقيم	• • يقرأ بطريقة – كلمة.. كلمة – غير قادر على التجميع المترابط للكلمات أو المعاني • يقرأ بصوت مرتفع وحاد بصورة مختلفة عن نظم المحادثة العادية . • تجميع غير ملائم أو مترابط للكلمات – وقفات غير ملائمة . • يضم الجمل / العبارات / الفقرات معا دون الالتزام بالنقط والفواصل والمعاني

(فتحي الزيات، ١٩٩٨: ٤٤١)

أوضح الجدول السابق أهم المظاهر السلوكية التي تميز الأطفال ذوى صعوبات التعلم، وأهم الأخطاء الشائعة التي يقع فيها هؤلاء الأطفال أثناء القراءة والتعرف على الكلمات، ومشكلات الفهم القرائى، وأعراض تشتت الآنتباه .

خامسًا: تشخيص صعوبات القراءة: -

يتضمن تشخيصعوبات القراءة ثلاثة أنواع من التشخيص تتصل بالعوامل التي سبق ذكرها فثمة تشخيص يتصل بحالة الطفل الجسمية والنفسية والاجتماعية أو البيئية التي سبق الحديث عنها، وثمة تشخيص يتم داخل الفصل حيث يكلف التلميذ بالقراءة ليتم التعرف على أخطائه في النطق والفهم وسرعة القراءة، وثمة تشخيص اكلينكى يستخدم المادة المتجمعة عن الطالب ليحدد مستويات القدرة اللغوية والتعرف على الكلمة والقراءة الشفوية والصامتة والفهم.
(نبيل عبد الفتاح، ٢٠٠٤: ٩٦)

ويقترح علماء النفس والتربية نوعين من التشخيص: تشخيص رسمي بمعرفة الخبراء وتشخيص غير رسمي بمعرفة المعلمين .

أ: التشخيص الرسمي لصعوبات القراءة: -

يقوم به الخبراء والأخصائيون ويشمل: الفحص الطبي العصبي بمعرفة الأطباء، والفحص النفسي للقدرات العقلية والميول القرائية وسمات الشخصية بمعرفة الأخصائيين النفسيين، والبحث الاجتماعي للبيئة المحيطة بالتلميذ في الأسرة والفصل بمعرفة الأخصائيين الاجتماعيين، وأخيرًا وليس آخرًا التشخيص التربوي لمظاهر ودرجات وأنواع صعوبات القراءة بمعرفة أخصائيين التربية .
(المرجع السابق: ٩٦)

ب: التشخيص غير الرسمي: -

يرى التربويون أن التشخيص الرسمي يستلزم العديد من الدراسات والفحوصات والاختبارات ويستغرق مالاً ووقتًا وجهدًا، لذا يقترحون بدلاً من التشخيص الرسمي تشخيصًا غير رسمي يقوم به المعلم داخل الفصل، ويرون أنه يتميز بالخصائص التالية: -

١- يمثل عينه كبيرة من سلوك القراءة في حياة التلميذ الذي يتضح أمام المعلم أثناء مهام التدريس والنشاط والتقويم داخل الفصل وخارجة .
٢- يغطى فتره زمنية طويلة من نشاط القراءة على مدار العام الدراسي .
٣- يمكن استخدامه خلال عمليات التدريس اليومي ومناشطة .

وسوف نتناول هذا النوع من التشخيص على النحو التالي: -

أولا: تحديد مستويات القراءة: -

نجد أنفسنا إزاء ثلاث مستويات يتعين تحديدها وهي:

١- المستوى الاستقلالي: - Independent Level

يقصد به قدرة التلميذ على القراءة وبنسبة إتقان ٩٥% في التعرف على الكلمات، ويستجيب بنسبة ٩٠% إجابة صحيحة على أسئلة الفهم، وهو المستوى الذي يستطيع عنده التلميذ أن يقرأ كتب المكتبة العامة معتمدًا على نفسه .

٢- المستوى التعليمي: - Instructional Level

هو مستوى في وسع التلميذ عنده أن يتعرف على ٩٠% من الكلمات المختارة مع فهم، بنسبة ٧٠%، ويستطيع أن يستفيد من توجيه ومساعدة معلم القراءة .

٣- مستوى الإخفاق: - Frustration Level

هو مستوى يستطيع أن يتعرف فيه التلميذ على أقل من ٩٠% من الكلمات ويحصل على درجة أقل من ٧٠ في اختبارات فهم القراءة، ولا تفلح معه الآنشطة التدريسية العادية وإنما يتطلب تعليمًا أو تدريسًا علاجيًا .

(بطرس حافظ، ٢٠٠٧: ٢٥٩)

ثانيًا: أساليب تحديد مستوى القراءة: -

يقوم المعلم بإتباع الإجراءات التالية مع التلميذ الذي يعانى من صعوبة في القراءة: -

١- تطبيق اختبار للقراءة الجهرية لقطعة يختارها المعلم من صفوف دراسية متدرجة والصف الذي يقف عنده يحدد مستواه في القراءة .

٢- تطبيق اختبار في القراءة الصامتة، حيث يطلب من التلميذ قراءة قطعه ويسأل عنها لتحديد مستوى فهمه لها .

٣- تطبيق اختبار لتمييز الكلمات المكتوبة أمام بصر الطفل .

ويهدف المعلم من تطبيق الاختبارات السابقة تحديد مستوى التباين بين القدرة الكامنة لدى الطفل بحكم سنه ومستوى تحصيله في القراءة منسوبًا إلى الصف الدراسي المقيد به والذي تدرس فيه المقررات موضع الاختبار .

(نبيل عبد الفتاح، ٢٠٠٤: ٩٨)

ثالثا: تحديد أخطاء القراءة وتتمثل في:

١- **الحذف:** ويقصد به حذف حرف من كلمة مقروءة

٢- **الإدخال:** يدخل التلميذ كلمة غير موجودة إلى السياق المقروء .

٣- **الإبدال:** يحل التلميذ كلمة محل أخرى .

٤- **التكرار:** يكرر التلميذ كلمات أو جمل حين يصعب عليه قراءة الكلمات أو الجمل التي تليها .

٥- **حذف أو إضافة أصوات:** يحذف التلميذ أصواتًا (حروفًا)، أو يضيف أصواتًا إلى الكلمة التي يقرأها.

٦- **الأخطاء العكسية:** يميل التلميذ إلى قراءة الكلمة بطريقة عكسية .

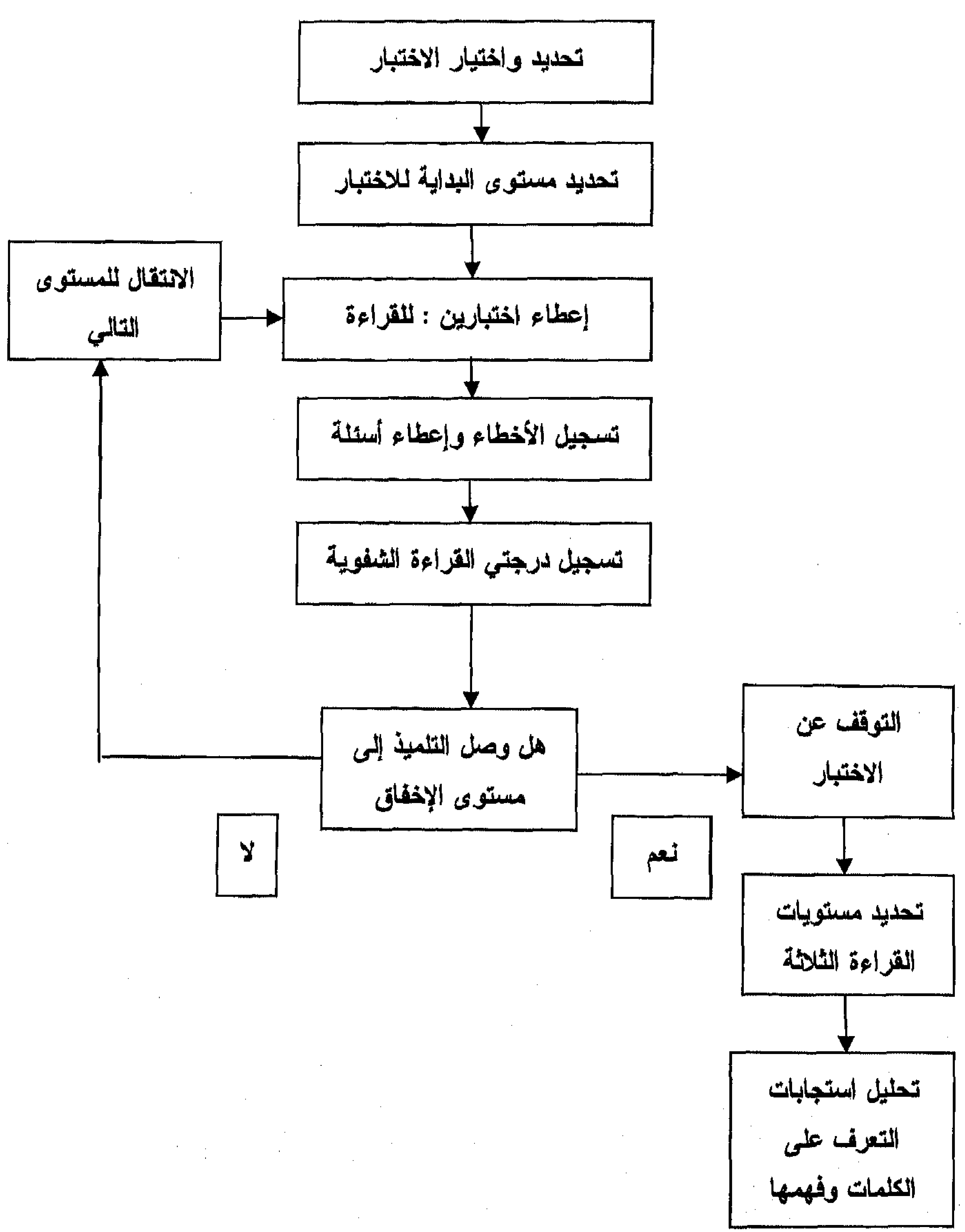
٧- **القراءة السريعة غير الصحيحة:** يقرأ التلاميذ بسرعة ويحذفون الكلمات التي لا يستطيعون قراءتها.

٨- **القراءة البطيئة:** بعض التلاميذ يركزون على تفسير رموز الكلمات ويعطون إنتباهًا أقل للمعنى ويقصد بها القراءة كلمة كلمة .

٩- **نقص الفهم:** بعض الأطفال يركزون على تفسير رموز الكلمات ونطق حروفها ويعطون إنتباهًا أقل للمعنى .

(بطرس حافظ، ٢٠٠٧: ٢٦١-٢٦٣)

وفيما يلي شكل رقم (٤) يوضح خطوات تحديد مستوى القراءة (ليرنر: ١٩٩٧)



شكل رقم (٤) يوضح خطوات تحديد مستوى القراءة

أوضح الشكل السابق كيفية تحديد مستوى القراءة، باختبار التلميذ في القراءة، والفهم القرائى، وتحديد مستوى الإخفاق ثم تحديد مستوى القراءة والذي يمثل مستوى الطفل القرائى .

** **

ثانيًا: صعوبات تعلم الكتابة Dysgraphia

مقدمة:

الكتابة هي تراث البشرية التي تضفي على الآنسان إنسانيته وتجعل منه كائنا له تاريخ وحضارة، لا تنتقل فقط من جيل إلى جيل وإنما تنتشر أيضًا من بلد إلى بلد فيشيع دور المعرفة والعلم، فترتقي البشرية جمعاء .

(Lerner، 1997)

وتحتل الكتابة المركز الأعلى في هرم تعلم المهارات والقدرات اللغوية، حيث تسبقها في الاكتساب مهارات الاستيعاب والتحدث والقراءة . وإذا ما واجه الطفل صعوبة في اكتساب المهارات الثلاث الأولى فإنه في الغالب سيواجه صعوبة في اكتساب المهارة الرابعة وهي الكتابة .

(بطرس حافظ، ٢٠٠٧: ٢٧٢)

ولكي يتعلم الطفل يجب أن يكون ناضجًا عقليا بدرجة كافية، ولديه الرغبة والاهتمام في تعلم كيف يكتب، بالإضافة إلى ذلك يجب أن يطور الطفل التناسق الحركي، والتناسق الحركي – البصري، والتوجه المكاني – البصري، والتمييز البصري، والذاكرة البصرية، وصورة الجسم وضبطه بما يخدم الكتابة، ومفهوم الكتابة من اليمين إلى اليسار وتحديد اليد المفضلة في الكتابة.

(المرجع السابق: ٢٧٧)

أولاً: تعريف صعوبات تعلم الكتابة Dysgraphia

في بداية الاهتمام بالعسر الكتابي أُطلق مصطلح أجرافيا للتعبير عن صعوبة الكتابة المكتسبة الناتجة عن الحبسة (Aphasia)؛ حيث يرى البعض أن كتابة كلمة وقراءتها مرتبطان، وذلك لأنهما يتأثران بعمليات فوق معرفية مماثلة (Metacognitive) . ثم أطلق مصطلح (ديسجرافيا) Dysgraphia وهي كلمة لاتينية الأصل تتكون من مقطعين هما: Dys وتعنى الصعوبة أو العجز أو عدم القدرة، Graphia وتعنى التصور الكتابي وبذلك يصبح المعنى الاصطلاحي للكلمة (Dysgraphia) صعوبة أو قصور أو عجز الكتابة .

(صفاء سيد، ٢٠٠٩: ٤٥)

ويعد مايكل بست Myklebust أول من استخدم مصطلح العسر الكتابي (Dysgraphia صعوبات الكتابة) ليشير فقط إلى الإضطرابات التي تكون رمزية في طبيعتها، وفي هذه الحالات فإن العسر الكتابي يحدث نتيجة اضطراب أو خلل بين الصورة العقلية للكلمة والنظام الحركي .

(سليمان عبد الواحد، ٢٠١٠: ٣٢٠)

ويشير Hamstra (١٩٩٣: ٦) أن الديسجرافيا هي " اضطراب في الكتابة لدى أطفال مستوى ذكائهم متوسط أو فوق المتوسط وليس لديهم اضطرابات عصبيه أو إعاقات حركية إدراكية.

ويعرفها عبد الوهاب كامل (١٩٩٤: ١٤٢) بأنها انخفاض أداء الطفل في الهجاء وفي تطبيق قواعد اللغة في الكتابة، وكذلك في تنظيم الأفكار في نص مكتوب .

ويعرفها ليرنر (Lerner، 1997) بأنها مستوى من الكتابة بالغ السوء، أو عدم القدرة على أداء الحركات اللازمة للكتابة، وهي حالة ترتبط باضطراب وظائف المخ .

ويذكر جرهام Graham (١٩٩٧: ٤٥) أن الديسجرافيا هي الاضطراب النفس حركي الدائم أو التأخر النمائى العابر .

وصفت ليندا هاجروف (١٩٩٨) الديسجرافيا بأنها الإضطرابات الشديدة من التعبير الكتابي والتي تعود إلى خلل وظيفي مخي .

(صفاء برعي، ٢٠٠٩: ٤٦)

وتعرف سوزان (Susan، 1999) العسر الكتابي بأنه " تلك الإضطرابات العصبية التي يتسم بها ذوى صعوبات التعلم في الكتابة، والتي تظهر غالبا عند بداية تعلمهم الكتابة وتكون السبب وراء كتاباتهم المشوهة والخطأ . (المرجع السابق: ٤٦)

وترى مارتن هنلى الديسجرافيا بأنها " مهارات قاصرة في الكتابة يظهرها بعض الأطفال حين يحاولون كتابة الأحرف الأبجدية، حيث يستطيعون أن يروا ما يكتبون ولكنهم لا يستطيعون أن يصححوا حركات الكتابة .

(جابر عبد الحميد، ٢٠٠١: ٢٦٨)

ويعرفها إلهامي عبد العزيز (٢٠٠١: ٢٠٧) بأنها ذلك النقص الملحوظ في نمو مهارة التعبير بالكتابة عما هو متوقع للطفل بالنسبة لسنه ومستوى ذكائة وتعليمة .

كما يشير إليها وينتر (Winter، 10 :2003) بأنها صعوبة تحويل الأفكار إلى كلمات مكتوبة خاصة عندما يحاول الطفل أن يقرأ من السبورة أو يستمع إلى كلام شخص في نفس الوقت الذي يحاول فيه كتابة الأفكار على الورقة .

وتشير إليها دولفس Dolfos (٢٠٠٥: ١٥٤) بأنها اضطراب ينتج من صعوبة التحكم في النظام الحركي الدقيق، وفي التنسيق بين حركة العين واليد وذلك يؤثر بدورة في القدرة الكتابية .

وتعرفها صفاء برعي (٢٠٠٩: ٤٧) بأنها اضطراب في القدرة الكتابية قد يعانى منها الأطفال أو البالغين الذين تعرضوا لحادث، أثر على مراكز الكتابة في المخ . والمنشأ الأساسي لهذه الصعوبة قد يكون عصبيًا .

التعريف الإجرائي لصعوبة الكتابة:

هي اضطراب عصبي يظهر في خلل بين الصورة العقلية للكلمة والنظام الحركي، فهي طريقة جامحة في الكتابة وغير منضبطة، ولا تسير وفقًا لأي قواعد لغوية أو تنظيمية، لا يعطى أصحابها أي اعتبار للقارئ؛ فقد يحذفون بعض حروف الكلمات أو يضيفون عليها، وغالبًا ما تكون الجمل التي يستخدمونها قصيرة، ومفككة، وتفتقر للمعنى أو المضمون .

ثانيًا: أنواع صعوبات تعلم الكتابة: -

يشير فليتشر Fletcher (٢٠٠٦: ٢٤٦) إلى أن هناك تصنيفًا تقليديًا لصعوبات تعلم الكتابة يتمثل في:

١- **صعوبات تعلم كتابة نقية (Pure Graphia)** وهي صعوبات الكتابة التي تظهر بمفردها بدون أي صعوبات أو مشاكل لغوية أخرى مصاحبة لها .

٢- **صعوبات تعلم كتابة أفزيا (Aphisa Graphia)** وفيها تظهر صعوبات الكتابة مصحوبة بمشاكل لغوية.

٣- **صعوبات تعلم كتابة ديسلكسيا (Dyslexia Graphia)** وهنا تظهر صعوبات الكتابة مع صعوبات في القراءة ولكن في غياب الحبسة الكلامية .

٤- **صعوبات تعلم كتابة مكانية أو (صعوبات استخدام الفراغ عند الكتابة) (Sptial Graphia)** وهنا ترتبط صعوبات الكتابة بإهمال بصري وإدراك مكاني خاطئ .

صعوبات تعلم كتابة ابراكسيا (Apraxia Graphia) وهنا ترتبط صعوبات الكتابة بعمى حركي، أي فقدان القدرة على الحركة المقصودة وتكون الصعوبة في تشكيل الحروف والكلمات وكتابتها .ويذكر Lerner (٢٠٠١: ٨) أن أنماط الديسجرافيا تتمثل في:

١- **ديسجرافيا عميقة (Deep Dysgraphia)** وتظهر في صعوبة كتابة الكلمات التي لا معنى لها .

٢- **ديسجرافيا سطحية (Surface Dysgraphia)** وقد تشمل: -

- ديسجرافيا تتعلق بالمفردات (Lexical Dysgraphia) وتظهر في التهجئة للكلمات وأخطاء ظاهرة في إنتاج أصوات الحروف والكلمات .
- ديسجرافيا المعاني (Semantic Dysgraphia) وتنتج عن اضطراب في نظام المعاني الموجود داخل الدماغ .

ديسجرافيا حركية (Motor Dysgraphia) وتظهر في ضعف القدرة الحركية اللازمة لعملية الكتابة .

بينما تذكر صفاء برعي (٢٠٠٩: ٧٩) أن الديسجرافيا إما أن تكون:

- **ديسجرافيا نمائية (Developmental Dysgraphia)** هي التي تظهر في صعوبة تعلم مهارات اللغة المكتوبة لدى التلاميذ ذوى الذكاء المتوسط أو فوق المتوسط ولا يعانون من أي اضطرابات عصبية أو إعاقات حركية أو أمراض أو إصابات المخ .

- **ديسجارفيا مكتسبة (Acquired Dysgraphia)** وتظهر في عدم القدرة على توظيف المخزون المعرفي الخاص بالأداء الكتابي لدى الأفراد الذين تعرضوا لحادث نتج عنه خلل أو اضطراب في منطقة أو أكثر من المناطق المسئولة عن الأداء الكتابي في المخ .

وأن كلا النوعين يظهران في عدة أنماط قد تظهر بشكل متفرد أو متجمع لدى الفرد وتتمثل في:

(أ) أنماط لغوية وتضم: –

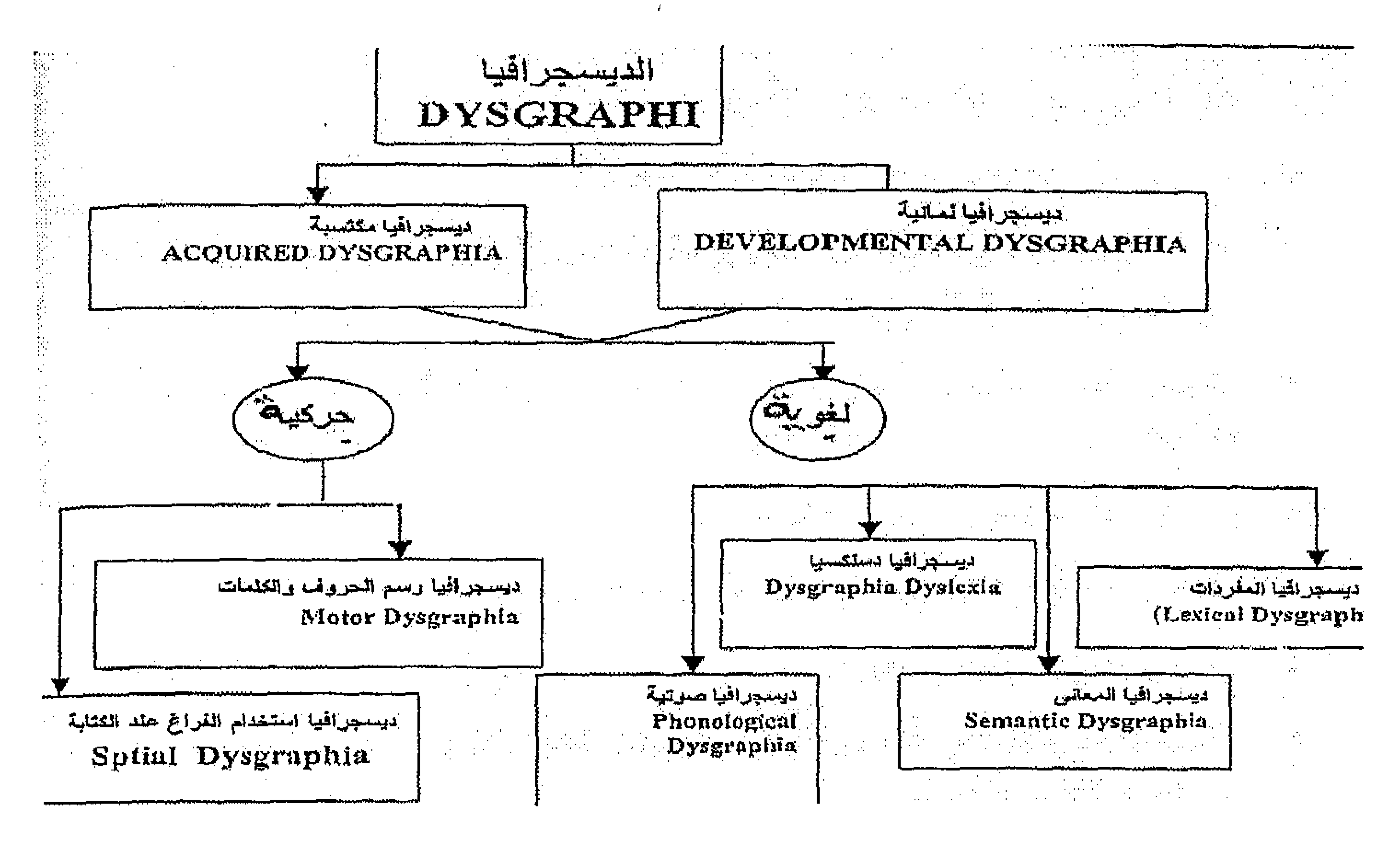
- **ديسجرافيا المفردات أو ما يطلق عليها ديسجرافيا سطحية:** والتي تنتج عنها صعوبة تهجى الكلمات غير شائعة الاستخدام ولكن لها معنى . أو كتابة الكلمات ذات الأصوات المتشابهة مثل كلمة (طين – تين) .
- **ديسجرافيا صوتية:** والتي تنتج عنها صعوبة الكلمات التي لا معنى لها، أي الكلمات التي تعتمد في كتابتها على تحويل أصواتها إلى صورتها الشكلية .
- **صعوبات انقرائية الكتابة:** وهي التي ينتج عنها صعوبة تركيب الحروف في كلمة على الرغم من أن تشكيل الحروف يتسم بشكل عادى قابل للقراءة وسرعة طبيعية في الكتابة .
- **ديسجرافيا المعاني:** والتي قد تحدث بسبب اضطراب في نظام المعاني في المخ؛ مما ينتج عنه صعوبة كتابة الكلمة عن طريق التعرف على معناها .

(ب) أنماط حركية وتضم: –

- **صعوبات حركية (صعوبات رسم الحروف والكلمات):** وينتج عنها صعوبة تشكيل الحروف بشكل صحيح على الرغم من سلامة التهجي، ويكون معدل بطء إيقاع الكتابة غير عادى .
- **صعوبات مكانية (صعوبات استخدام الفراغ عند الكتابة):** وينتج عنها صعوبة تحديد مكان الحرف في الكلمة مما قد يؤدى إلى تبديل الحروف وعكسها .

فيما يلي رسم تخطيطي رقم (٥) يوضح أنواع الديسجرافيا

شكل (٥) رسم تخطيطي يوضح أنواع الديسجرافيا



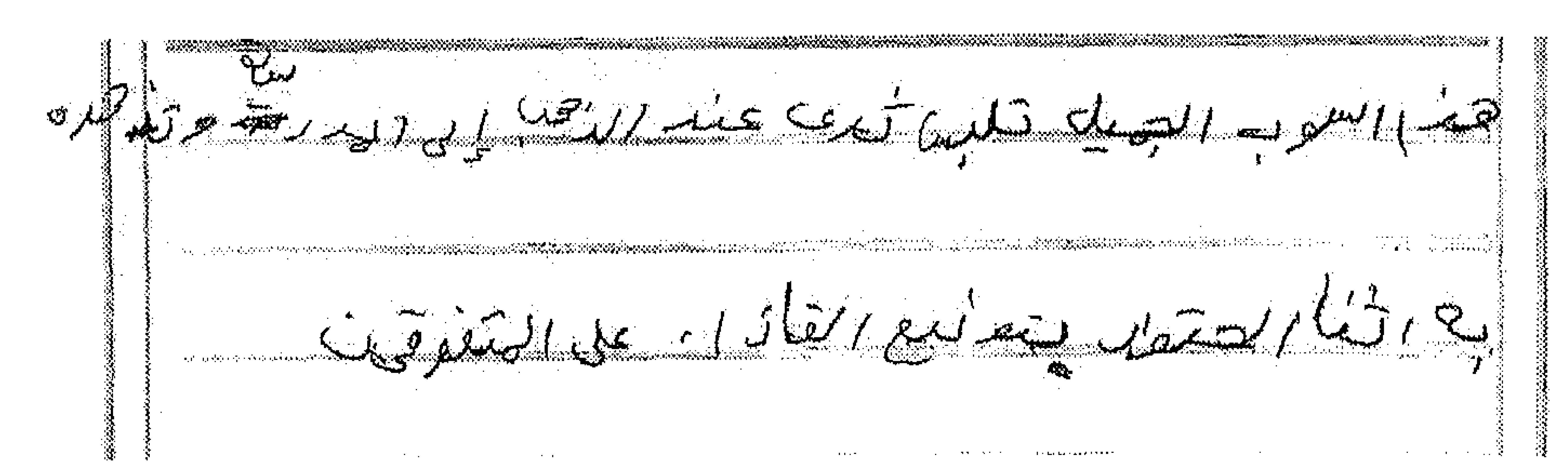
(صفاء برعي، ٢٠٠٩: ٨١)

أوضح الرسم السابق تصنيف أنواع صعوبات تعلم الكتابة سواء كانت تلك الصعوبات نمائية؛ أم مكتسبة، وما إذا كانت مشكلة صعوبات تعلم الكتابة يرجع إلى وجود مشكلات لغوية؛ أم مشكلات حركية .

ترى الكاتبةأن الديسجرافيا تظهر في ثلاثة جوانب هي: -

١- **ديسجرافيا التعبير الكتابي Written Expression Dysgraphia**: - وتظهر في عدم قدرة الفرد على استغلال المخزون اللغوي للتعبير عن الأفكار بشكل موضوعي ومنظم تتضح فيه قواعد اللغة المكتوبة .

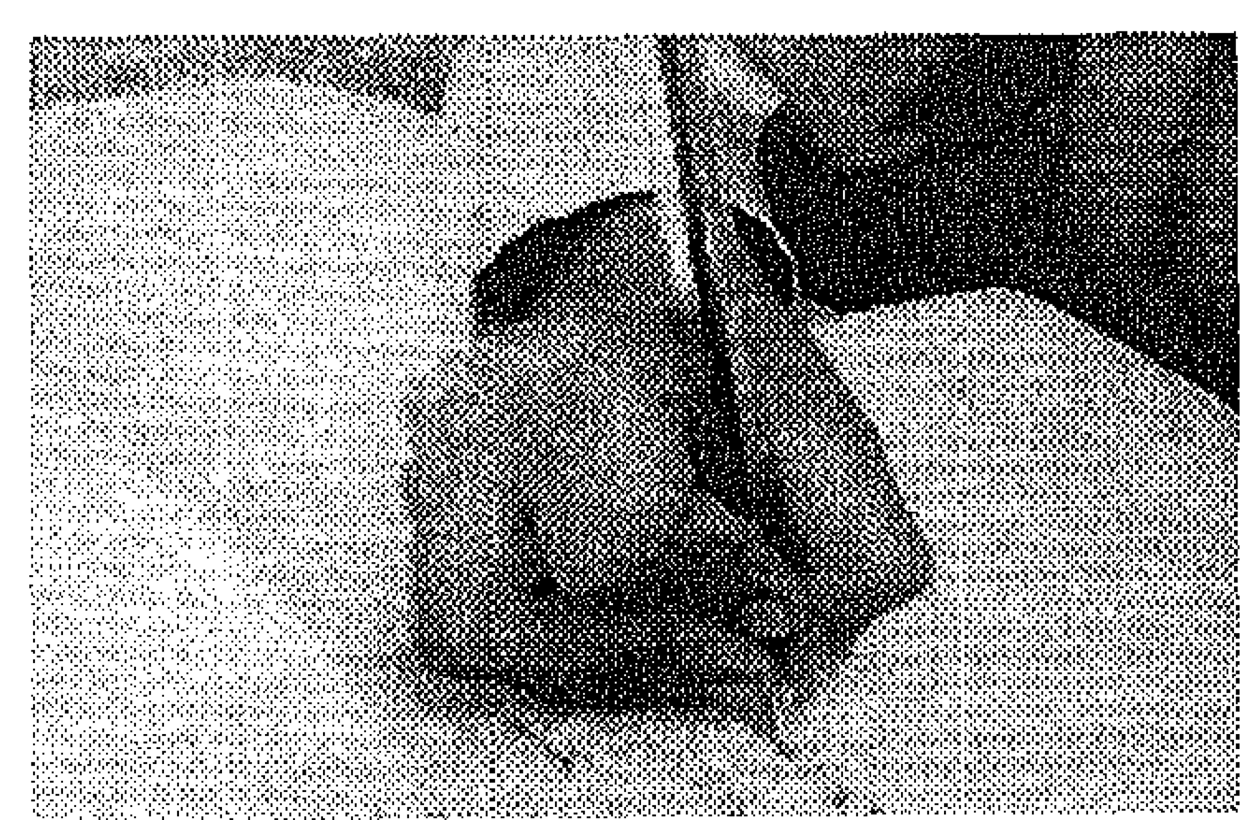
٢- **ديسجرافيا التهجئة Spelling Dysgraphia**: - وتظهر في انخفاض مستوى أداء الطفل في الهجاء، والإملاء، والقواعد،

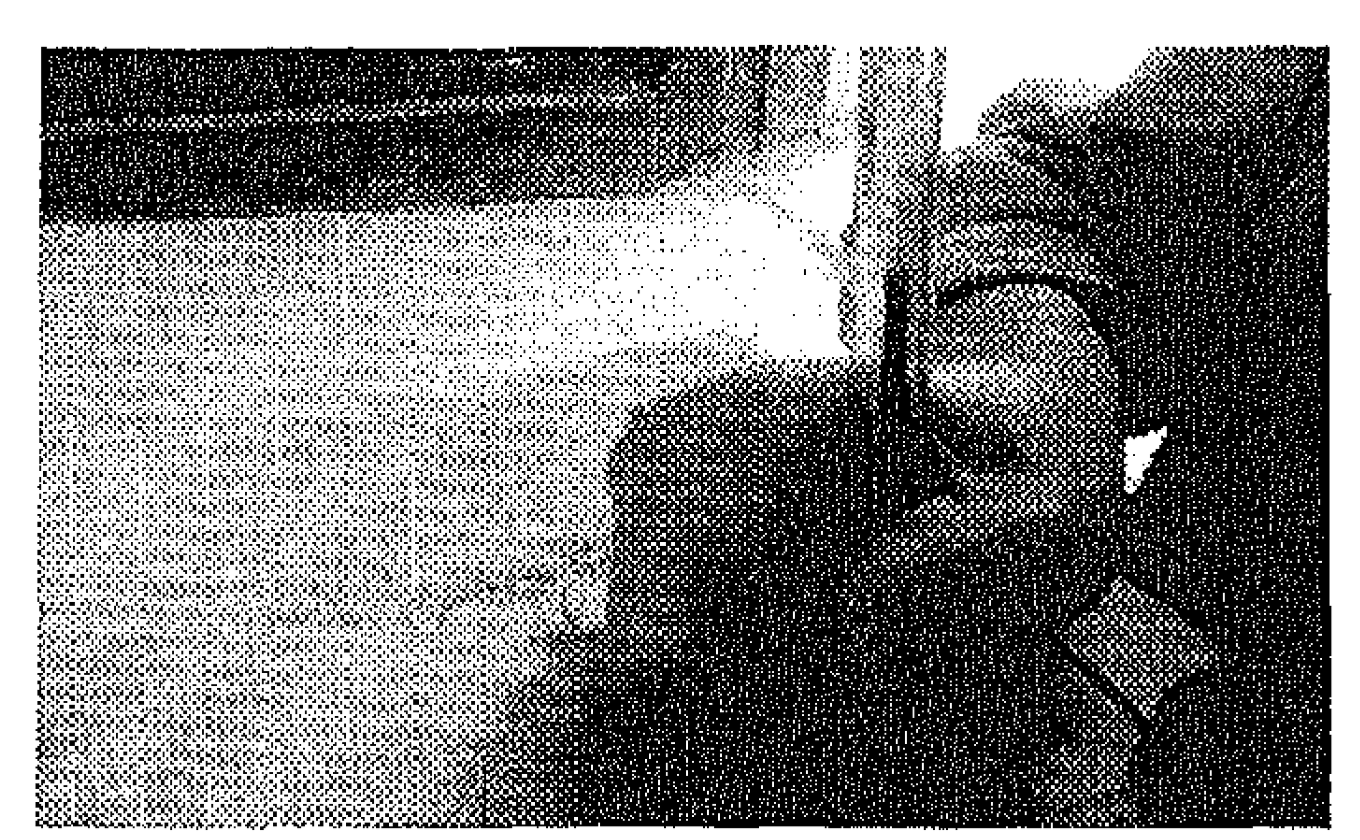


والتراكيب، باستخدام استراتيجيات في الكتابة غير ناضجة أو غير فعالة، وفيما يلي الشكل رقم (٦) والذي يوضح ديسجرافيا التهجئة .

شكل رقم (٦) يوضح ديسجرافيا التهجئة

يوضح الشكل السابق الأخطاء الإملائية والهجائية التي وقع فيها الطفل، وخلطة بين الأحرف المتشابهة في النطق، وإسقاط حرف الألف في وسط الكلمة، وغيرها من المظاهر التي تدل على الديسجرافيا .**ديسجرافيا الكتابة اليدوية Handwriting Dysgraphia**: - وتظهر في اضطراب القدرة الحركية اللازمة للكتابة ووضع غير طبيعي لليد أو الجسم أو القبض على القلم بطريقة غير عادية أثناء الكتابة، وفيما يلي شكل رقم (٧) الذي يوضح ديسجرفيا الكتابة اليدوية .





شكل رقم (٧) يوضح ديسجرافيا الكتابة اليدوية

يظهر في الشكل السابق طريقتين مختلفتين من أخطاء القبض على القلم أثناء الكتابة .

وذلك بناء على تجمع نظريات الكتابة على أن تلك الأربعة محاور هي التي تتكامل مع بعضها البعض لتشكل المهارة الكلية لعملية الكتابة .

كما ترى الكاتبةأنه هناك ديسجرافيا الإدراك البصري: – وتتمثل في ضعف القدرة على التمييز البصري، وإدراك العلاقات المكانية – البصرية، وإدراك الوضع في الفراغ، وتجميع الأجزاء إلى الكل، واضطراب في القدرة الحركية البصرية، وفيما يلي شكل رقم (٨) الذي يوضح ديسجرفيا إدراك العلاقات المكانية – البصرية .

شكل رقم (٨) يوضح ديسجرافيا إدراك العلاقات المكانية – البصرية

يوضح الشكل السابق ضعف قدرة الطفل على إدراك العلاقات المكانية – البصرية، فالكلمة تكتب في مساحة غير مناسبة لها، وتوضع نقط الأحرف في غير مكانها، ويعيد الطفل كتابة كل حرف أكثر من مرة .

ثالثًا: العوامل التي ترتبط بصعوبات تعلم الكتابة: –

تتداخل وتتعدد العوامل التي تقف خلف صعوبات الكتابة فمنها ما يندرج تحت عوامل معرفية وأخرى عصبية وانفعالية، وأيضًا عوامل بيئية وتعليمية . وبعض العوامل النوعية الأخرى التي تكون أكثر إسهاما من غيرها في ظهور صعوبات الكتابة . ويمكن تصنيفها إلى نوعين من العوامل: –

أ: العوامل الفردية: –

١–العوامل العقلية المعرفية: –

إن العديد من الدراسات والبحوث اتفقت على أن المتعلمين ذوى صعوبات الكتابة يفتقرون إلى القدرات النوعية الخاصة التي ترتبط بالكتابة، كالذاكرة البصرية، والقدرة على إدراك العلاقات المكانية، إلى جانب القدرة على

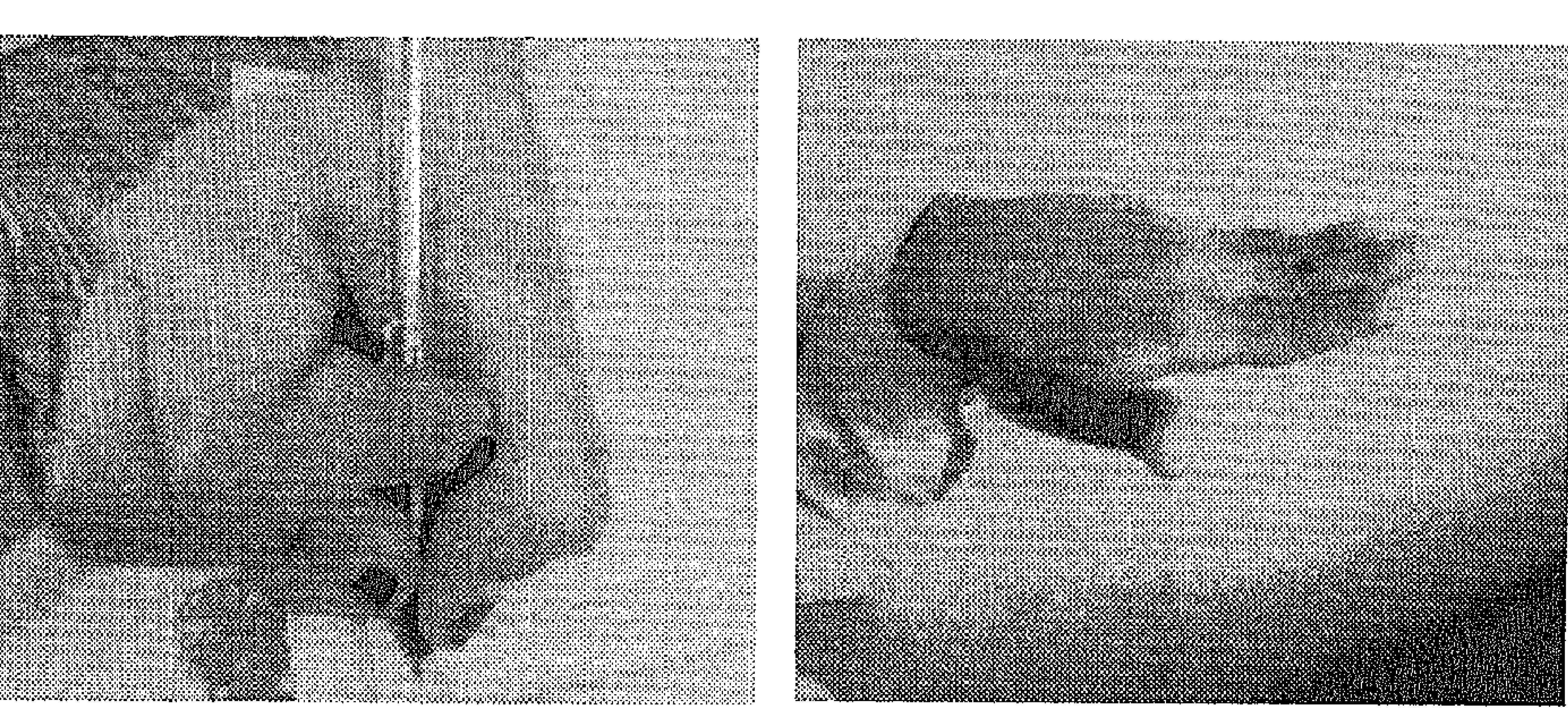
الاسترجاع من الذاكرة، كما يعانون من القصور في النظام المركزي لتجهيز ومعالجة المعلومات وفي وظائف المخ النوعية المتعلقة بالإدراك والحركة.
(سليمان عبد الواحد، ٢٠١٠: ٣٢٠)

٢- اضطراب الضبط الحركي:

إن العجز في الضبط الحركي قد ينتج عن صعوبة في المخرجات الحركية عند محاولة إرسال الإشارات المناسبة للجسم والذارع واليد والأصابع للقيام بالحركة الضرورية للكتابة.

(بطرس حافظ، ٢٠٠٧: ٢٧٩)

وفيما يلي الشكل رقم (٩) والذي يوضح اضطراب الضبط الحركي: -



شكل رقم (٩) يوضح اضطراب الضبط الحركي

ويذكر جابر عبد الحميد (٢٠٠٠) أن هذا العجز يؤثر سلبيًا في تعلم أداء الآنشطة الحركية اللازمة لنسخ الحروف والكلمات والأعداد والأشكال وكتابتها، فضلاً عن كونه يعطل مهارات نقل النماذج المطلوب كتابتها . وغالبًا ما يرجع هذا إلى عجز أو تلف في وظائف المخ المسئولة عن الحركة اللمسية لدرجة أن الطالب قد يستطيع التعرف على الكلمة أو الحرف وقراءته إلا أنه لا يستطيع كتابته .

(هلا السعيد، ٢٠١٠: ١٩٦)

٣- اضطراب الإدراك البصري:

يقصد به عدم قدرة الطفل على التمييز بين الأشكال والحروف والكلمات والأعداد، ومن مظاهرة: صعوبة تمييز اليسار من اليمين، أو تمييز الخط الرأسي من الخط الأفقي، وصعوبة مطابقة الأشكال والحروف والأعداد والكلمات على نماذجها ورسم الخرائط أو استخدامها، وكل هذا يؤدى إلى صعوبات في كل من القراءة والكتابة .

(نبيل عبد الفتاح، ٢٠٠٤: ١١١)

٤- اضطراب الذاكرة البصرية:

يصعب على الطالب تذكر أشكال الحروف والكلمات والتعرف عليها بصريًا رغم أن بصره سليم، ورغم أنه يستطيع تذكرها بالتتبع عن طريق اللمس، ويسمى هذا بفقدان الذاكرة البصرية Visual Agnsia ويرجع ذلك لضعف الخيال والإدراك واللعب الإيهامي لدى الطالب بسبب عجزة عن الإلمام بالواقع ومعرفته، وهذا يؤدى إلى صعوبة في تشكيل وكتابة الحروف والأعداد والأشكال .

(هلا السعيد، ٢٠١٠: ١٩٧)

٥- نقص الدافعية:

أشارت العديد من الدراسات والبحوث إلى أن اضطراب الجهاز العصبي المركزي واضطراب بعض الوظائف النفسية لدى ذوى صعوبات التعلم تؤثر على دافعيتهم وانفعالاتهم .

كما يفتقر معظم الأطفال ذوى صعوبات الكتابة إلى وجود دافع قوى لتعلم الكتابة . فالسمة الغالبة لديهم أنهم نشيطون ومليئون بالحيوية ولديهم طاقة، ولكنها طاقة مشتته وغير موجهه بهدف محدد .

(صفاء برعي، ٢٠٠٩: ٧١ – ٧٢)

٦- العوامل النيوروسيكولوجية:

تلعب العوامل النفس – عصبية وهي تلك المتعلقة بالاضطراب أو الخلل الوظيفي في الجهاز العصبي المركزي وخاصة المخ دورًا كبيرًا في اضطراب سلوك الفرد . وفي هذا الإطار فإن العديد من الدراسات والبحوث أشارت إلى

أن اضطراب النظام السمعي في المخ يؤثر على الإدراك السمعي وهذا بدوره يؤدى إلى اضطراب التمييز السمعي فيما بين أصوات الحروف المتشابهة؛ مما يؤدى إلى كتابتها بشكل غير صحيح . كما أن تلف الفص الصدغي الأيسر للمخ يؤدى إلى اضطراب تحليل وتركيب الأصوات، والكتابة وحفظ الكلمات واسترجاعها بشكل متتابع.

(سليمان عبد الواحد، ٢٠١٠: ٣٢٠ – ٣٢١)

ب: العوامل البيئية: –

يقصد بها العوامل التي تتعلق بكل من المدرسة والمنزل، وفيما يلي عرض لها: –

١– طرق التدريس غير الملائمة: –

وتشتمل على الجوانب التالية: –

- التدريس القهري الذي لا يحفز ولا يرغب المتعلم في الدراسة .
- التدريس الخاطئ الذي لا يختار الوسيلة المناسبة للتلميذ .
- الاقتصار على متابعة كتابة المتعلم في حصص الخط وحدها دون الإملاء والتطبيق والتعبير .... إلخ .
- التدريس الجماعي لا الفردي الذي لا يراعى الفروق الفردية بين المتعلمين من قدرات وميول .... إلخ .

(المرجع السابق: ٣٢١)

٢– استخدام اليد اليسرى في الكتابة: –

أن استخدام اليد اليسرى لا يؤدى إلى صعوبات في الكتابة، ولكن ما يسبب تلك الصعوبات هو فشل عملية التدريس في تزويد الطفل الذي يستخدم يده اليسرى من تصحيح كتابته في المراحل المبكرة في عالم يستخدم أفراده اليد اليمنى .

(بطرس حافظ، ٢٠٠٧: ٢٨٠)

ويذكر كيرك وكالفنت أن الطفل إذا استخدم يده اليسرى فلا ينصح بمحاولة إجباره على تغيير يده المفضلة لأن هذا مرتبط بعمل النصفين الكرويين بالمخ ومن ثم فمحاولة إجباره على التغيير قد تجعله ضد مقتضيات تركيبه

الفسيولوجي وهذا غالبًا ما يؤدى – في نشاط الكتابة اليدوية – إلى إعاقة نموها عن طريق عكسه للحروف والأعداد التي يكتبها . (نبيل عبد الفتاح، ٢٠٠٤: ١١٢)

٣- عوامل أسرية: -

حظيت العوامل الأسرية والبيئية التي يمكن أن تقود أو تعزز بعض أنماط الصعوبات الأكاديمية إهتمامًا متزايدًا في الآونة الأخيرة من قبل الباحثين والتربويين مثل دراسة (Blake et al، 2002)، (Andale et al، 2008) . وقد خلصت دراساتهم إلى أن عدم تفهم الوالدين للصعوبة التي يعانى منها أولادهم، وكثرة نعتهم بالكسل والإهمال والآندفاع وسرعة الآنفعال قد يساعد في تفاقم الصعوبة لديهم .

(صفاء برعي، ٢٠٠٩: ٧١)

كما تشير منى اللبودى (٢٠٠٥: ١٧٢) إلى أن التلاميذ الذين ينتمون إلى بيئات محرومة أو فقيرة ثقافيًا أو اقتصاديًا قد يواجهون صعوبات في القراءة والكتابة؛ وذلك بناء على تشخيصها لعينة من تلاميذ الصف الثالث الإبتدائي ممن يعانون من صعوبات في القراءة والكتابة، وكان أغلب آبائهم أُميين أو حاصلين على مؤهل متوسط .

وهناك أيضًا تلاميذ يعانون من صعوبات في التعلم بالرغم من أن أسرهم ذوات مستوى ثقافي عالي، ولكن تخلت أمهاتهم عن مسئولية رعاية أبنائهم، كما أن هناك الأمهات اللواتي ينتمين إلى مستوى ثقافي منخفض أو أولئك الذين يتحدثون بلغه مختلفة، مما أدى إلى فروق أو إختلالات لغوية أثرت على الطفل بشكل مباشر .

(هدى عبد الله، ٢٠٠٤: ١٣١)

كما أن أساليب المعاملة الوالدية، وعدد الأطفال في الأسرة من حيث الكثرة أو القلة، وفقدان أحد الوالدين، قد يساهم بشكل كبير في ظهور صعوبات الكتابة لدى الأطفال . (صفاء برعي، ٢٠٠٩: ٧١)

رابعًا: سمات ذوى صعوبات تعلم الكتابة: -

تلخص الدراسات بعضِ الملامح التي يتسم بها ذوىَ صعوبات الكتابة وهي: -

- أوراق هؤلاء التلاميذ وكراساتهم مليئة بأخطاء في الهجاء والقواعد وعلامات الترقيم، وتشابك الحروف .
- يغلب على كتابتهم أن تكون غير منسقة ومضطربة، فهي تفتقر إلى التنظيم والضبط والدقة، وتشيع فيها أخطاء إسقاط حروف من الكلمة، أو زيادة حروف .
- تكشف كتابتهم عن صعوبة في إنتاج الأفكار، والتعبير الدقيق عنها، فجملهم قصيرة ومفككة، ولا يربطها ببعضها سياق فكرى منتظم .

(فتحي الزيات، ١٩٩٨: ٤٩٢)

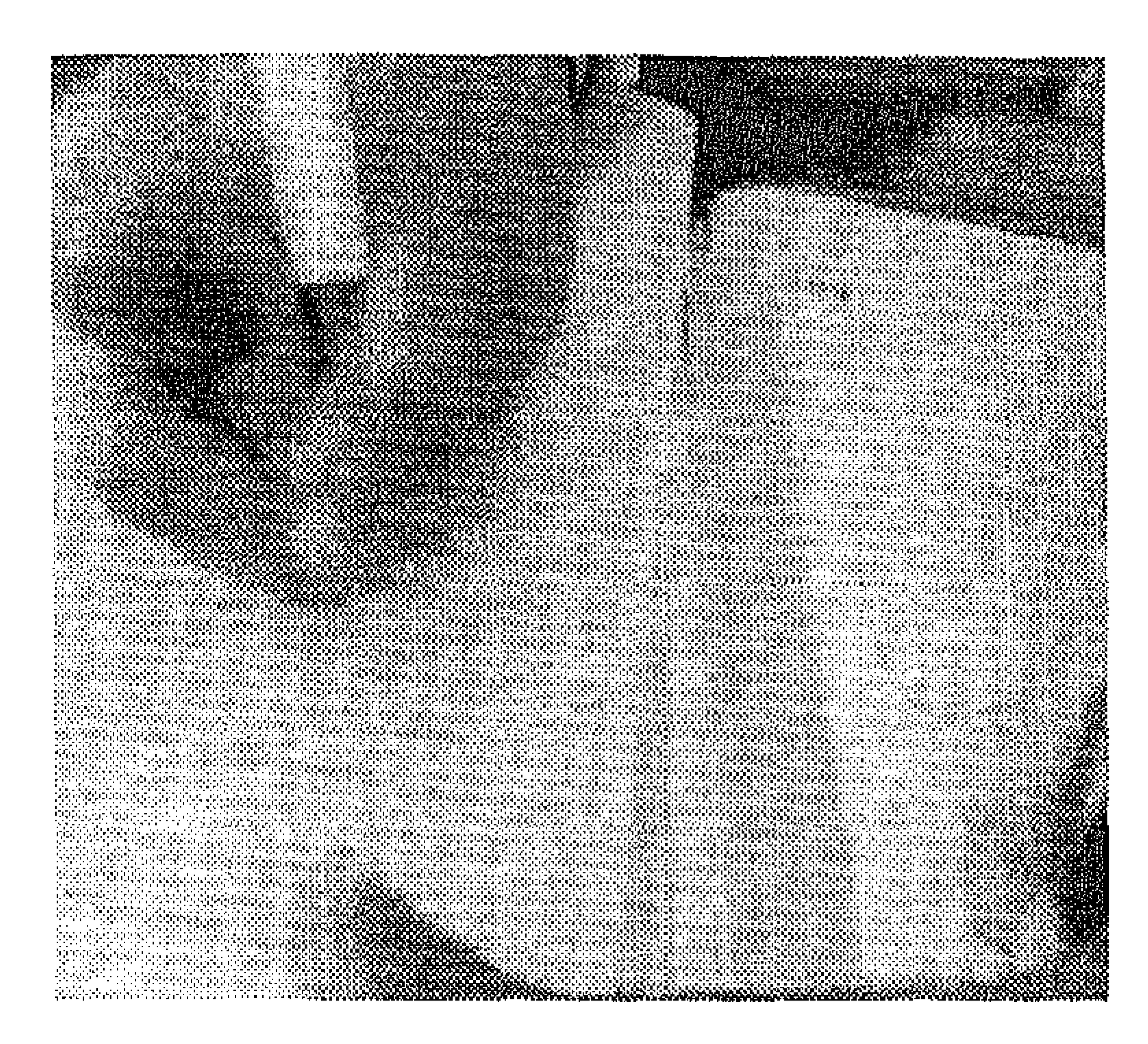
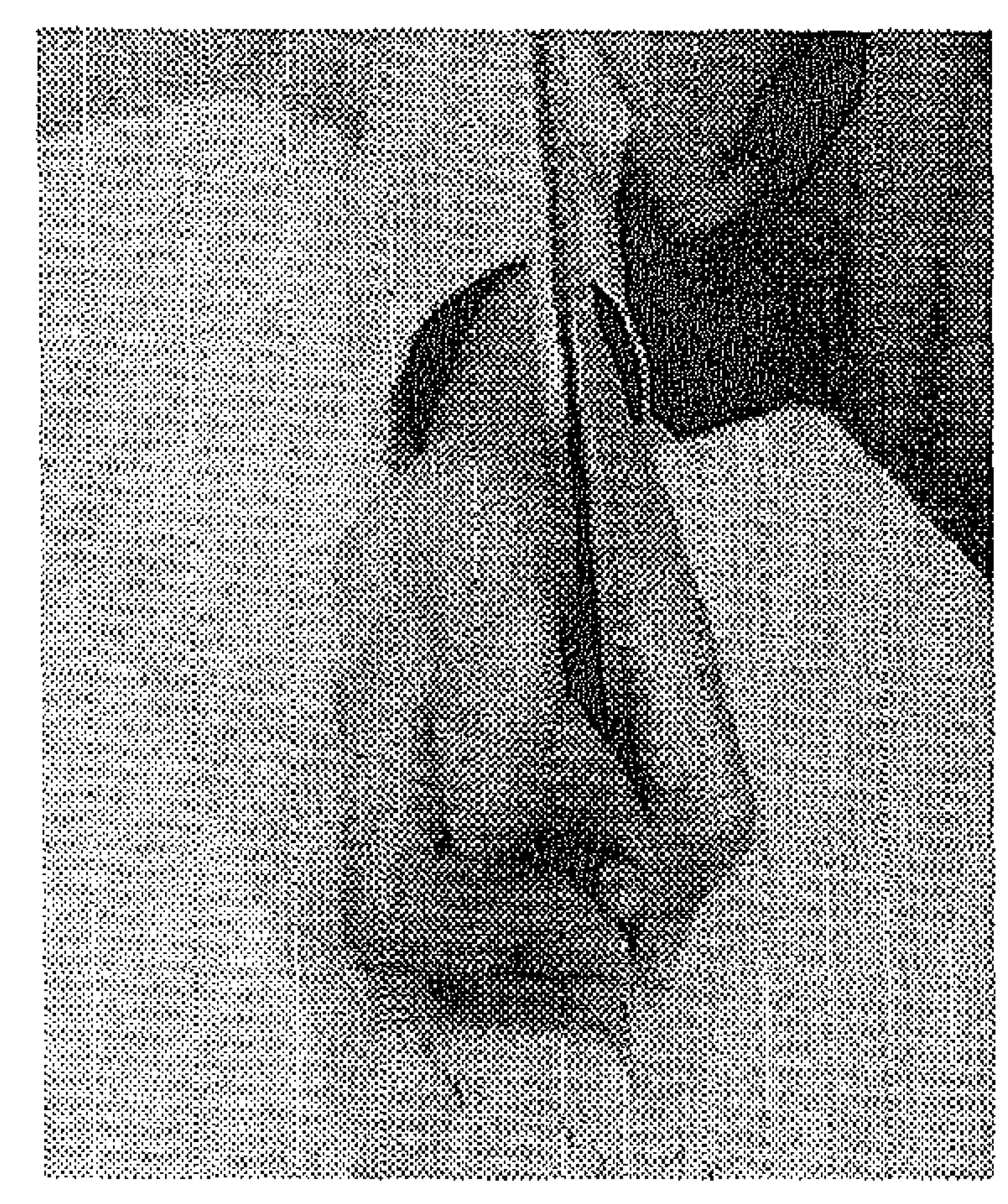
كما تشير سوزان (Susan، 1998) إلى أن كتابات ذوى الديسجرافيا تتسم بـــ: -

- مسافات غير مناسبة بين الأحرف والكلمات .
- أحرف أو كلمات غير مكتملة أو مهملة .
- عدم الاتساق في الكتابة، فهي خليط بين الخط النسخ والخط الرقعة في كتابة اللغة العربية.
- تنظيم غير مناسب للورقة من حيث مراعاة الهوامش واستقامة الأسطر .
- ضعف المحتوى بوجه عام .

أما ذوى الديسجرافيا أنفسهم فيتسمون بـــ: -

- وضع غير طبيعي لليد أو الجسم أو المعصم أو الورقة أثناء الكتابة .
- التحدث مع النفس أثناء الكتابة أو التركيز الشديد على اليد ومراقبة حركاتها أثناء الكتابة.
- القبض على القلم بطريقة غير عادية حيث يمسكون القلم بشكل قريب جدًا من الورقة أو يمسكون القلم بإصبعين فقط .

http: //www.resourceroom.net/readspell/dysgraphia.asp

وفيما يلي شكل رقم (١٠) يوضح نماذج لاضطراب الضبط الحركي فيظهر في الشكل طرق غير عادية في القبض على القلم أثناء الكتابة .

شكل رقم (١٠) يوضح نماذج لاضطراب الضبط الحركي

وتوضح دراسة كل من (تيسير مفلح كحوفة، ٢٠٠٣)، (Crouch & Jakubecy، 2007)، (Sturm & Rankin، 2002) والتي تشير جميعها إلى أن بطء الكتابة واضطراب أشكال وأحجام الحروف والكلمات ومسك القلم بطريقة غير طبيعية، هي أكثر سمات تميز ذوى الديسجرافيا وكتابتهم .

وتلخص صفاء برعي (٢٠٠٩: ٨٧) مظاهر ومؤشرات العسر الكتابي (Dysgraphia) التي يمكن ملاحظتها وقياسها من خلال مراجعة الأوراق الكتابية الخاصة بالتلميذ ومنها؛ ما يمكن ملاحظته على التلميذ نفسه وخاصة أثناء قيامه بفعل الكتابة . ويعرض الجدول رقم (٣) التالي المؤشرات الدالة على العسر الكتابي:

جدول رقم (٣) يوضح المؤشرات الدالة على العسر الكتابي

مؤشرات كتابية ON Paper	مؤشرات سلوكية About Student
- كتابة خليط من النسخ والرقعة في الكتابة باللغة العربية . - حروف وكلمات غير مكتملة . - خليط بين الحروف المتشابهة في أصواتها . - هوامش مهملة وسوء استخدام الأسطر. - الحروف والأرقام مكتوبة بشكل عكسي. - ترتيب خاطئ لتتابع الأحرف داخل الكلمة. - إغلاق ردئ للحروف . - الخلط بين شكل الحرف في صورته المتصلة والمنفصلة - مسافات غير مناسبة بين أشكال الحروف وبعضها . - تهجى خاطئ للكلمات . - كتابة الكلمات بحروف مفردة دون وصلها . - وصل الحروف داخل الكلمة بشكل خاطئ. - جمل قصيرة ومفككة . - ضعف محتوى الكتابة بوجه عام .	- صعوبة في التعرف على اليمين واليسار. - درجات ضعيفة في الإملاء ولكن قد يكون جيد في باقي المواد . - الإفراط في استخدام الممحاة أثناء الكتابة. - البطء في الكتابة . - القبض على القلم بشكل غير طبيعي . - نقص في الاستجابات والحركات التلقائية أثناء الكتابة . - جلسة غير صحيحة عند الكتابة . - عدم القدرة على الاحتفاظ بمضمون ما يكتب. - التهرب من العمل الذي يتطلب الكتابة. - صعوبة استخدام روابط منطقية عند تنظيم المفاهيم . - صعوبة تحديد نقطة البداية أو النهاية أو حتى الأحداث في قصة يستمع إليها. - عدم القدرة على التعبير كتابيًا .

أوضح الجدول السابق أهم المؤشرات الكتابية، وأهم المؤشرات السلوكية، التي قد تدل على وجود مشكلة صعوبات تعلم الكتابة لدى الأطفال .

خامسًا: تشخيصعوبات تعلم الكتابة (Dysgraphia): -

يبدأ المعلمون عادة تقييم وتشخيصعوبات الكتابة عندما يلاحظون أن الأطفال غير قادرين على الكتابة بشكل واضح ومقروء عند مقارنتهم بالأطفال الآخرين ممن هم في مثل عمرهم الزمني .

ويتطلب تشخيصعوبات الكتابة لدى الأفراد عددًا من الفحوص المتكاملة لا تقتصر فقط على الجانب الأكاديمي، وإنما تشتمل أيضًا على الجوانب النفسية والبيئية والجسمية، وهي كما يلي: -

١- الفحص النفسي	٣- الفحص الطبي
٢- البحث الاجتماعي	٤- الدراسة التربوية لحالة وأداء المتعلم

(سليمان عبد الواحد، ٢٠١٠: ٣٢٤)

١- الفحص النفسي: -

يتضمن إجراء اختبارات الذكاء وقياس كل من القدرات النفسية اللغوية والمهارات اليدوية والذاكرة البصرية والإدراك البصري للحروف والأرقام والأشكال المختلفة ومنها الأشكال الهندسية بالإضافة إلى الاختبارات التي تقيس الدافعية والميل و/ أو الاتجاه نحو الدراسة ودرجة النشاط الزائد لدى التلميذ .

٢- الفحص الطبي: -

القيام بدراسة الحالة الجسمية العامة للطفل للتأكد من وجود مرض أو إعاقة من عدمه، كما أنه من الضروري فحص المخ والجهاز العصبي لأن اضطراب الضبط الحركي غالبًا ما يرجع إلى عجز أو تلف في وظائف المخ المسئولة عن الحركة والحاسة اللمسية مما يؤثر سلبًا في عملية الكتابة اليدوية .

٣- البحث الاجتماعي: -

دراسة شاملة لأسرة التلميذ، حيث مستواها الاجتماعي الاقتصادي الثقافي. والمناخ السائد فيها ومدى متابعتها لأداء التلميذ في المدرسة .

(نبيل عبد الفتاح، ٢٠٠٤: ١١٣)

٤- معرفة اليد المفضلة في الكتابة لدى التلميذ: -

بملاحظة الطفل في الفصل يستطيع المدرس تحديد اليد التي يستخدمها في الكتابة، والتقاط الأشياء والقيام ببعض النشاطات . ويمكن أن يطلب منه أداء

المهام التالية مرة باليد اليمنى ومرة باليد اليسرى مع ملاحظة السهولة والسرعة والوضع في كل يد: –

- كتابة اسمه باليد التي يفضلها في الكتابة .
- كتابة تقاطعات (خطوط أفقية بأخرى عمودية على شكل + على ورقة بأقصى سرعة) .
- وللتعرف على العين المفضلة؛ في النظر يطلب من التلميذ النظر من خلال ثقبًا صغير في ورقة ليشاهد شيئًا ما على الأرض . ويكرر هذا الاختبار مرتين أو ثلاث مرات للتأكد من الثبات في العين المفضلة فإذا فشل الطفل في رؤية الشئ عند تغطية العين اليسرى فإن الطفل يستخدم العين اليسرى
- ولمعرفة القدم المفضلة؛ فيمكن فحصها من خلال ضربة على الأرض بقدمه أو محاولة الوقوف على كرسي . فالطفل الذي يستخدم قدمه اليسرى سوف يضرب بقدمه اليسرى الأرض وكذلك يحاول الوقوف على الكرسي باستخدام قدمه اليسرى أولاً .

فإذا كان الطفل يستخدم يده اليمنى ولكنه يستخدم عينه اليسرى وقدمه اليسرى، فمن المحتمل حدوث تغيير في اليد المستخدمة لدى الطفل في مرحلة عمرية مبكرة . ويمكن معرفة ذلك من خلال تاريخ حالة الطفل .

(بطرس حافظ، ٢٠٠٧: ٢٨٤ – ٢٨٥)

كما يرى (Deuel، 1995) أن عملية تشخيص الديسجرافيا تستلزم اختبار الفرد كتابة (نسخ وإملاء) بما يتلاءم مع عمره الزمني، كما تستلزم تقييم العمليات التي تتم لإنتاج النص والتي تتمثل في طريقة مسك القلم، والاتزان الجسمي، وسيطرة يد على الأخرى عند الكتابة وملاحظة سرعة الحركة ودورات الرسغ أثناء الكتابة .

(Deuel، 1995: 4)

وقد يساعد الحاسوب الإلكتروني بشكل كبير في عملية التشخيص، حيث له القدرة على تقييم العمليات المعرفية والحركية التي تتم خلف عملية الكتابة

اليدوية والتي لا تكون ظاهرة في التقييمات التقليدية .
(Weiss et al، 2004: 443)

في حدود علم الباحثة؛ يوجد قلة في المراجع المهتمة بمجال ذوى صعوبات تعلم الكتابة، مما يجعله مجال يستحق المزيد من البحث والدراسة .

الفصل الثالث

المخاوف Fears

مقدمة: -

يعتبر الخوف واحدًا من أكثر الآنفعالات التي يستشعرها الناس، وتتنوع شدته ودرجتة من مجرد الحذر إلى الرعب والهلع . والخوف من الآنفعالات المهمة التي تؤثر على نمو الشخصية وعلى أداء الفرد وعلاقاته بالآخرين، غير أن الخوف قد يكون عاديًا وهو ما يشعر به كل إنسان في حياته حينما تواجهه مواقف ومثيرات تهدد كيانه وحياته وتبعث فيه الشعور بالقلق والخوف . وفي هذه الحاله يسلك الفرد السلوك الذي يجنبه مصادر الخوف والضرر . وقد يكون الخوف غير عادى أو ذلك عندما يتكرر وقوعه بأستمرار وبصورة شديدة متطرفة . لذا يصبح الخوف أمرًا غير طبيعي أو شاذًا .

(سناء سليمان، ٢٠٠٥: ١٢ – ١٧)

وتشكل المدرسة للطالب مصدرًا لأنواع من الخوف تصيب بعضهم، وهذا الخوف يتمثل في الخوف من الأمتحانات والاختبارات، والخوف من الفشل، والخوف من الرسوب، وهذه الأمور مخاوف عادية للطالب الذي يحرص على النجاح، إلا أن تلك المخاوف قد تصيب بعض الطلبة من الأشخاص العاديين الذين يخافون من اجتياز أي اختبار، ويخافون الفشل في هذا الاختبار ويخافون الرسوب وعدم التوفيق فيما تقدموا إليه .

(جمال محمد، ١٩٩٦: ١٠٩)

أولاً: تعريف المخاوف: -

يشار في موسوعة علم النفس والتحليل النفسي (١٩٩٣) بضرورة التفرقة ما بين مصطلح الخوف Fear والفوبيا Phobia حيث يشير المصطلح الأول إلى اعتبار أن الخوف ليس مرضًا (خاصة إذا كانت أسبابه خارجية بل يعد إرهاصًا بإمكانية التهديد لإندلاع المرض)، ويشير المصطلح الثاني إلى أن هناك شعور مرضيًا بالخوف يعيق الفرد من متابعة نشاطاته الحياتية .

(حسين عبد القادر؛ وفرج طه، ١٩٩٣: ٣٢٤)

ويذكر محمد فؤاد (١٩٩٤) في معجمه المفهرس لألفاظ القرآن الكريم: جميع ما جاء من مشتقات للفظ الخوف والتي وردت بالقرآن الكريم بلغ عددها (١٣٨) لفظه وردت في (١٢٤) آيه متضمنه في (٤٢) سورة من سور القرآن الكريم .

(محمد فؤاد، ١٩٩٤: ٣١٣ – ٣١٥)

ويعرف الخوف في المعجم الوجيز بأنه (خاف) أو مخافه وخيفه توقع حدوث مكروه أو موت محبوب . ويقال: خاف منه وخائف عليه . فهو خائف . خوف وخيف وفزع . (أخاف) الأمر فلانًا: أفزعه خوفه فزعه ويقال خوفه الأمر فزعه منه (يخوف) عليه شيئًا: أشفق عليه منه .

الخوف: إنفعال في النفس يحدث لتوقع مايرد من مكروه أو يفوت من المحبوب .

(المعجم الوجيز، ١٩٩٤: ٢١٤)

ويعرف الخوف في لسان العرب: بأنه الفزع – خافه – يخافه وخيفه ومنه التخويف وهو الفزع.

(ابن منظور، ١٩٩٥: ١٢٩٠ – ١٢٩١)

وعرفت فايزة يوسف (١٩٨٩: ٢٢) الخوف بأنه انفعال قوى يصيب الشخص عندما يتوقع أن يتعرض لمصدر موضوعي للتهديد (مادي أو معنوى). ويصحب انفعال الخوف عادة ثلاثة أنواع من الإرجاع: –

أ- حركية: تتمثل في تجنب مصدر الخوف أو الحذر من الإقتراب منه.

ب- معرفية: تتمثل في الشعور بعدم السرور أو إدراك ما يتضمن الموقف من مخاطر أو تهديدات وما يصحب ذلك من شعور بالتوتر أو الفزع .

ت- فسيولوجية: مثل الشحوب وزيادة ضربات القلب، وإفراز العرق وسرعة التعب، واتساع حدقة العين وسرعة في التبول .

وقد يشعر الفرد بصداع أو دوار أو ضعف شديد، ويمثل الخوف جانبًا أساسيا يدعم جوانب الإرتقاء السوي للأطفال، ومعظم مخاوف الأطفال تكيفية

تساعد على تجنب المخاطر الموضوعية المادية والاجتماعية، فتؤمن حياة الفرد وتحافظ عليها من خلال تزويدة بوسائل للتكيف في مختلف مواقف الخطر .

ويعرف شيفر وميلمان (١٩٨٩: ١٢٨) الخوف بأنه انفعال قوى غير سار ينتج عنه احساس بوجود أو توقع حدوث خطر، والمخاوف متعلمه إلا أن هناك مخاوف غريزية من الصوت المرتفع وفقدان التوازن والحركة المفاجئة. ويشعر الطفل بالرعب أو الخوف من عدد كبير من الأشياء أو المواقف، إذا كان الخوف شديدًا ومسيطرًا يؤدى إلى حاله من الهلع، بينما تسمى حالة الكراهيه أو الإمتناع عن مواجهة المواقف بالرهبه وعندما يستمر الخوف غير المنطقى يصبح خوفًا مرضيًا .

ويعرف علاء الدين كفافي (١٩٩٧: ٢٩٠ – ٢٩١) الخوف بأنه انفعال سلبى غير مرغوب لأنه يعكس توقعًا للألم ومشاعر الضيق والآنزعاج، وعادة ما يرتبط الخوف بموضوع أو حادث خاص، وخلال مرحلة المهد يكون الخوف استجابه عامة لمثيرات البيئة غير المتنبأ بها، حيث أن الطفل يحب الهدوء والسكون وعدم التغيير وينزعج من غير المألوف .

ويذكر زكريا الشربينى (٢٠٠٠: ٩٧) أن الخوف حالة شعورية وجدانية يصاحبها انفعال نفسي وبدنى تنتاب الطفل عندما يتسبب مؤثر خارجى في احساسة بالخطر، وقد ينبعث هذا المؤثر من داخل الطفل، ويعد انفعال الخوف واحدًا من أهم ميكانيزمات الحفاظ على الذات وبقائها لدى الآنسان، وهو وظيفة للحفاظ على البقاء والحياة أيضًا لدى الكائنات الأخرى .

ويرى شارلز وآخرون (٢٠٠١) أن الخوف يعتبر أحد الآنفعالات الأساسية على غرار السعادة، الغضب، والحزن، والخوف هو انفعال تجنب خطر ظاهر خارجى عادة ويدركة الفرد شعوريًا .

(2001: 570 ،Charles et al)

ويعرف أحمد عكاشه (٢٠٠٣: ١٥٧) الخوف بأنه حيله دفاعية يحاول المريض أثنائها عزل القلق الناشئ عن فكرة أو موضوع أو موقف معين في حياته اليومية، وتحويلها إلى فكرة أو موضوع أو موقف رمزى ليس له علاقة

مباشرة بالسبب الأصلي، ومن هنا ينشأ الخوف الذي يعلم الفرد عدم جدواه، وعلى الرغم من ذلك لا يستطيع السيطرة أو التحكم في هذا الخوف .

وتذكر سناء سليمان (٢٠٠٥: ٢١) أن الخوف من الجانب المعرفي هو إدراك الفرد لخطر ما. أما الخوف من الجانب الحركي هو الرغبة في الهرب والإبتعاد عن مصدر الخطر .. أما من حيث الجانب الفينولوجى فالخوف هو حالة استثارة عامة يشعر بها الآنسان .

ويذكر في معجم المصطلحات التربوية والنفسية لسميرة البدرى (٢٠٠٥: ٨٤) أن الخوف هو " إنفعال " وهو حاله يحسها كل إنسان في حياته العادية، وينمو الخوف مع الفرد أثناء عملية التطبيع الاجتماعي، ومصادر إثارة المواقف الخطره أو المنذرة بالخطر والتي يصعب على المرء مواجهتها .

والخوف نمط من السلوك الآنفعالي يتسم بمشاعر قوية غير سارة ومصحوبة ببعض الإستجابات الجسمية والحركية: كتوتر عضلات القلب وإرتعاش الركبتن، وإزدياد في معدل التنفس وإرتفاع ضغط ادم والميل إلى الفرار، وفي بعض الحالات يؤدى الخوف إلى السكون وعدم القدرة على الحركة.

ثانيًا: الفرق بين الخوف العادي والخوف المرضى والقلق: -

يوجد خلط بين كل من المصطلحات التالية (الخوف العادي - الخوف المرضى - القلق) ويضح الجدول رقم (٤)الفرق بينهم:

الجدول رقم (٤) يوضح الفرق بين الخوف العادي والخوف المرضى والقلق

وجه المقارنة	الخوف العادي Fear	الخوف المرضى Phobia	القلق Anxiety
التعريف	حاله انفعالية يحسها كل إنسان في مواقف الخطر	انفعال خوف دائم من مواقف لا تستوجب الخوف أو التهديد	انفعال مركب من الخوف والألم وتوقع الشر يحتمل أن يحدث لكنه غير مؤكد الحدوث
توقيت حدوثه	مصاحب لموقف الخطر	مصاحب لكل ما يرمز لموقف الخطر	رد فعل لخطر متوقع أو متخيل ولم يحدث بعد
السبب	معروف وحقيقى	غير معروف ووهمى	وهمى ومتوقع
مصدر التهديد	خارجى	خارجى يُكبت ويصير داخلى	داخلى
الأعراض	ظاهرة	مترسبه في اللاشعور	ظاهرة
الدوام	مؤقت ويزول بزوال الخطر	حاد ويتحول لأمراض نفسية	مزمن
النتيجة	حماية الفرد من الخطر	الأعصبه والأذهنه	الأمراض النفسية المختلفة

(سامية حسين، ٢٠٠٢: ٢٦)

بالنظر للجدول السابق نستخلص أن الخوف العادي هو شعور طبيعي وحقيقى مصاحب لموقف الخطر، أما الخوف المرضى فهو شعور دائم من موقف وهمى يصحبة أعراض حادة ويتحول لأمراض نفسية، والقلق يعد انفعال مركب من الخوف والألم وتوقع الشر من مواقف وهمية ولكنها متوقعة .

ثالثًا: النظريات المفسرة للمخاوف: -

لتفسير ظاهرة الخوف في حياة الطفل جاءت نظريات مختلفة منها ما تعالج الخوف على أنه استعداد غريزى ومنها ما يعالج الخوف على أنه متعلم:-

١- نظرية تعلم الخوف: -

تعتمد على مبدأ التعلم Learning، وتؤكد على أن الخوف شعور داخلى وانفعال وسلوك يتعلمه الطفل نتيجة تعرضه لمؤشرات البيئة والجو المحيط، وترفض هذه النظرية فكرة بذور الخوف الوراثية وترى أن الطفل يولد متجردًا من الخوف، وما يظهر لديه في فترة ما هو حصيلة ما تعلمه وما شاهده وما أحس به من مخاوفنا وانفعالاتنا، ولذلك فهذه النظرية تشير إلى إمكانية غرس الخوف وتعديلة في اتجاه مفيد .

وقد برزت هذه النظرية في ضوء نظريات بافلوف Pavlov وواطسون Watson وسكنر Skinner، وطبقًا لهذه النظرية يمكن أن يخاف الطفل من شئ غير مخيف، وقد لا يخاف من شئ يستحق الخوف .

(زكريا الشربينى، ٢٠٠٠: ١٠٠)

٢- نظرية باندورا في التعلم الاجتماعي:

يعتقد باندورا أن المثيرات الخارجية تؤثر في السلوك من خلال تدخل العمليات المعرفية، فالناس حين يتصرفون ويقومون ببعض السلوكيات يفكرون فيما هم يعملون، واعتقاداتهم تؤثر في كيفية تأثر سلوكهم بالبيئة فالعمليات المعرفية تحدد أي المثيرات ندرك وقيمتها وكيف ننظر لها وكيف نتصرف بناء عليها. وتسمح العمليات المعرفية أيضًا باستخدام الرموز والدخول في نوع من التفكير يتيح التخمين بمجموعة التصرفات المختلفة ونتائجها . لأن تصرفاتنا تمثل انعكاسا لما في البيئة من مثيرات فنحن قادرين على تغيير البيئة الحاضرة وبذلك ننظم ونرتب التعزيزات لأنفسنا لتؤثر في سلوكنا، وخلال عملية التفاعل المتبادل، الحدث نفسه يمكن أن يكون مثيرا أو استجابة أو معززا بيئيا، ومن غير المجدي البحث في أسباب بيئية مطلقة للسلوك. والمقابلات أو اللقاءات العرضية سلسلة منفصلة من الأحداث لها محدداتها السببية لكن ظهورها مع بعض يأتي مصادفة، وعلم

النفس لا يستطيع التنبؤ باحتمالية اللقاءات العرضية لكنه يستطيع توضيح العوامل التي تؤثر فيما تتركه من آثار .

(باربرا انجلز، ١٩٩١: ٣٦٦)

٣- نظرية جون . ب . واطسون:

يشير إلى أن الآنسان يخرج للدنيا بعدة منعكسات بسيطة وعدة انفعالات أساسية ومن خلال التطويع تقترن هذه الآنعكاسات بمختلف المنبهات، وأن الشخصية هي مجموعة من الأفعال المنعكسة الاشتراطية أما الآنفعالات فهي ناشئة عن الخبرة والوراثة . وقد أشار إلى ثلاثة من الآنفعالات عدها الآنفعالات الأساسية عند البشر، وهي الخوف والغضب والحب .أما الاستجابات الآنفعالية الأخرى فهي تقوم على أكتاف تلك الآنفعالات الأساسية وذلك من خلال الإشراط. وقد برهن على ذلك في تجربته على الطفل (ألبرت) . (على راجح، د.ت:٩-١٢)

٤- نظرية الإشتراط الوصفية الوسيلية لإدوارد لى ثروندايك:

البيئة التي يوجد فيها الموقف التعليمي وما فيها من عناصر تؤدي دور المثير الشرطي وربما يكون أحدها بمثابة المناعة ينشأ عنها الاستجابة تسمى بالمثير المميز لأن إتمام الاستجابة يتوقف أساسًا على الكائن الحي، ويؤدي المثير (الشرطي) دور المساعدة للكائن الحي في توجيهة نحو الحصول على التعزيز (المثير غير الشرطي) أو عدم إمكان ذلك .

(أنور محمد، ١٩٨٨: ٧٤ - ٧٦)

٥- المدرسة التحليلية: -

تركز وجهة نظر المدرسة التحليلية في المخاوف على أساس أن الفرد يعانى صراعًا عُصابيًا بين نوازعه من ناحية، ومثله ومعايير المجتمع من ناحية ثانية، وبما أن الفرد عاجز عن مواجهة هذا الصراع الشديد داخله وغير قادر على فضه ويخاف، فإنه يسقط هذا الخوف الداخلى على موضوع خارجى من خلال ميكانيزم الإزاحة أو النقل .

(نيفين زيور، ١٩٩٠: ٣٠)

وقد قسم فرويد المخاوف المرضية إلى مجموعتين هي:

أ- **مخاوف مرضية شائعة:** وهي موجودة لدى كل فرد، أي أنها مخاوف عامة ومشتركة.

ب- **مخاوف مرضية عارضة:** أي مرتبطة بحادث معين .

ثم عاد فرويد وقسم المخاوف المرضية بدورها إلى ثلاث أنواع وصنفها تحت القلق الهستيرى والتحول الهستيرى، والوساوس العُصابية .

(هيلين روس، ١٩٨٦)

رابعًا: الجوانب الآنفعالية للمخاوف

تتحدد هذه الجوانب في:

١. **جانب شعورى ذاتى:** يخبره الشخص المنفعل وحده، ويختلف من انفعال لأخر.
٢. **جانب خارجى ظاهر:** يشتمل على مختلف التعبيرات والحركات والأوضاع والألفاظ والإيماءات ... إلخ .
٣. **جانب فيسيولوجى داخلى:** كخفوق القلب وتغير ضغط الدم وإفراز الغدد الصماء وتغيير النشاط الكهربى في الدماغ .

هذه الجوانب الثلاثة ليست جوانب منفصلة أو ينتج بعضها عن بعض بل استجابات متكاملة تصدر عن الآنسان بأسره من حيث أنه وحده نفسية جسمية .

(أحمد عزت، ١٩٧٩: ١٥٦ – ١٥٧)

خامسًا: الأعراض المصاحبة للمخاوف: –

للخوف مظاهر عديدة قد تظهر جميعًا أو بعضها لدى الأطفال، كما أن هذه المظاهر قد تتخذ أنماطًا مختلفة، تؤدى في الغالب إلى اضطراب نفسي عند الأطفال ويمكن تقسيم أعراض الخوف بوجه عام إلى قسمين: –

أ. الأعراض الظاهرية: –

١. ظهور العرق على الجسم أو الأطراف والوجه .
٢. صعوبة التنفس .
٣. شحوب الوجه .
٤. برودة الأطراف والشعور بالقشعريرة .
٥. الرغبة في التبول أو الذهاب إلى الحمام .

٦. جفاف الفم والحنجرة، مما يؤدى إلى صعوبة كبيرة في إخراج الكلمات .
٧. ارتعاش الأطراف أو الشفتين .
٨. فقدان الشهيه للطعام .
٩. الأرق .
١٠. الاستعداد للصراخ أو البكاء أو الهرب .
١١. الشعور بقرب فقدان الوعي أو الدخول في حالة إغماء .

(سناء سلميان، ٢٠٠٥: ٥٨)

ب- الأعراض والآثار الداخلية:

وتؤثر هذه الحالة الشعورية أيضًا على داخل الآنسان مما يحدث مجموعة من التغيرات التي تبرز في عدة صور وحالات مثل: -

١. الشعور بالحيرة .
٢. اضطراب المزاج .
٣. تقلص الأوتار الصوتية .
٤. اختلال الفهم والإدراك .
٥. ضعف المقدرة على التركيز والتمييز بوضوح .
٦. اختلال الشهية، كالشعور بالشبع مع وجود حالة من الجوع .

(عمرو حسن، ٢٠٠٨: ٢٥ - ٢٦)

استمرار حالة الخوف لدى الآنسان من شأنه أن يحولها إلى حاله مزمنه مستدعيه تترك آثارًا سيئة، أهمها: -

١. اضطراب النوم .
٢. الخجل والارتباك الدائم .
٣. الحيرة والآنكسار النفسي .
٤. الميل إلى الكذب والخداع والمراوغة .
٥. قضم الأظافر، أو عض الشفاة أو مص الأصابع .
٦. الآنطواء على النفس والآنعزال عن المجتمع المحيط .

٧. اليأس من الحياة والبرود في أداء الواجبات والأعمال المختلفة .

(المرجع السابق: ٢٦)

سادسًا: أسباب المخاوف:

يشير محمد عبد المؤمن (١٩٨٦: ١٣٧ – ١٤٠) ومحمد الزعبى (١٩٩٤: ٦٠ – ٦٤) إلى أن هناك عوامل متعددة ومتشابكة تؤدى إلى انفعال الخوف، ويمكن تلخيصها فيما يلي: –

١–وجود مواقف وأشياء أو مثيرات ومنبهات غريبة ومتغيرة تحدث أثرًا نفسيًا مؤلمًا للطفل فيخاف منها .

٢– استثارة الطفل للقيام بعمل ما أو الكف عن عمل ما وذلك بتخويفه بأشياء أو أشخاص معينه .

٣– تقليد الأطفال للكبار الذين يخافون من أشخاص أو أشياء معينه .

٤– القصص المخيفة التي يرددها بعض الكبار على الصغار؛ مما يؤدى إلى خوف الطفل من أشياء مجهولة .

٥– يخاف الطفل المخاطر والحركة والنشاط نتيجة لما يقابله من تحذيرات مستمرة من قبل الكبار .

٦– التربية الخطأ القائمة على العقاب وعدم تعويد الطفل الثقة في نفسه وتقدير ذاته واحترامها .

٧– سوء معاملة الآباء والمدرسين للطفل؛ مما يؤدى إلى تكوين خبرات مؤلمة عن المدرسة والتعليم بوجه عام .

ويرى كل من زكريا الشربينى (٢٠٠٠: ١٠٣ – ١٠٤) وسناء سليمان (٢٠٠٥: ١٠٤ – ١٠٦) وإيهاب كمال (٢٠٠٨: ٩٧ – ٩٩) أن أسباب الخوف يمكن تلخيصها فيما يلي: –

١– **قمع انفعال الخوف:** حيث يعاقب الآباء أبنائهم عند ظهور هذا الآنفعال عليهم أو يجبرونهم على مداعبة الكلاب أو حضور ذبح الطيور ... ألخ .

٢– **السخرية من الطفل الخائف وعدم تدريبه:** حيث يضحك البعض على الطفل أثناء خوفه أو يتخذ إخوته بعض التصرفات التي تخيف

أخاهم وسيلة للإستمتاع . وقد يتكون الخوف من داخل الطفل من جهله بحقيقة الأشياء أو الأحداث .

٣- **تخويف الطفل:** يلجأ بعض الكبار إلى تخويف الطفل كى ينفذ طلباتهم (الهدوء – الأستذكار) .

٤- **النموذج:** إن خوف الأطفال من بعض الكائنات أو الأشياء أو المواقف قد يأتى بسبب ما شاهده من انفعال الأم أو الأب أو المعلمة أثناء تلك المواقف .

٥- **تحكم الطفل في الآخرين:** أحيانا يصطنع بعض الأطفال الخوف لجذب اهتمام الوالدين أو المعلمة.

٦- **سوء التوافق والضعف الجسمى:** إن الأطفال الضعاف أو المرضى أو غير المتوافقين نفسيًا أكثر من غيرهم تعرضًا للخوف، ويؤدى انخفاض تقدير الذات لديهم إلى مزيد من الخوف مصاحبًا الحزن ومن ثم العجز عن مقابلة أبسط الأخطار .

٧- **اضطراب الجو العائلى:** شعور الطفل بعدم الاستقرار والأمن في الأسرة بسبب المنازعات التي تحدث بين الوالدين أو فقدان أحدهما.

٨- **أسباب غامضة:** هناك بعض مخاوف للأطفال تحدث لأسباب غامضة، وغير واضحة مقنعه وقد تحدث لفترات معينه، وقد تتلاشى إذا تم تجاوزها وعدم التركيز عليها من قبل الآخرين مثل الآباء والمعلمين . حيث أن الاهتمام الشديد قد يكرس الخوف في نفس الطفل ويدعم أحساسة بالخوف .

ويشير (ولتر كوفيل وأخرون، ب.ت) إلى وجود أربعة ظروف تنشأ فيها المخاوف هي: –

١- قد تنشأ المخاوف باعتبارها خبره إشتراطية شديدة في الحياة المبكرة للفرد كما يرى السلوكيون .

٢- عادة ما تكون إستجابة الخوف نتيجة إزاحة مخاوف عامة إلى رمز يستطيع الفرد بعد ذلك تجنبه بسهولة .

٣- قد تنشأ الفوبيا كوسيلة لحماية المريض من الرغبات اللاشعورية المستهجنه .

٤- قد تظهر المخاوف وبخاصة تلك التي من نوع الوسواس نتيجة الشعور بالذنب من سلوك معين يعتبرة المريض سلوكًا آثمًا .

(أسامة فاروق، ٢٠١١: ١٥١-١٥٢)

ويعرض مجدى أحمد (٢٠٠٥: ٢٤٣ - ٢٤٥) عدد من أسباب الخوف من المدرسة:

أولا: الآنفصال عن الأم:

يلاحظ أن الأطفال الصغار الذين ينفرون من الذهاب إلى المدرسة عادة هم الأطفال الذين نالوا رعاية زائدة فوق العادة (تدليلاً) من أمهاتهم . وهم غالبًا يجربوا الآنفصال تدريجيًا عن أمهاتهم. هؤلاء الأمهات يبالغن في اهتمامهم بأطفالهن وهن يملن إلى الشعور بالوحدة والنقص أو عدم الكفايه عندما يكون أطفالهن غير موجودين تحت رعايتهن .

ثانيًا: الخبرات المدرسية غير السارة:

يرتبط الخوف المدرسي بالاختبارات المدرسية غير المرضية والتي تقود الأطفال المدللين لأن يفضلوا البقاء في المنزل أمنين عن الذهاب إلى المدرسة . وقد يوجد لدى الطفل بعض مشاعر النقص أو الإرتباك . مما يقود الطفل لترك المدرسة .

ثالثًا: دور الأب: -

في بعض الحالات يكون الأب مثل الأم ويدلل الطفل ويكون سهل الأقتناع بتركه للمدرسة والبقاء بالمنزل، وفي حالات أخرى يكون الأب منهمكًا في عمله ومنفصلاً عن أداء أي رعاية أو انتباه لما يجرى بالمنزل . وربما يصبح بقاء الطفل أيضًا في المنزل بمثابة السر الذي يخفي على الأب .

ويضيف وفيق مختار (٢٠٠٥: ٢٥٦ - ٢٥٨) أن من أسباب الخوف من المدرسة ما يلي: -

رابعًا: قسوة المعلم: -

قسوة المعلم، واستخدامه للضرب المبرح حد الألم، وتفننه في إبتكار أساليب العقاب من سخرية وتهكم ومعايرة، كل هذه الأساليب اللاتربوية تؤدى بدورها إلى أثارة مشاعر الخوف والرعب في نفوس التلاميذ الصغار، مما يدفعهم إلى كراهية المعلمين - بصفه خاصة - وكراهية المدرسة - بصفه عامة- وهذا التردى الواضح يحفز الصغار على الهروب من المدرسة .

خامسًا: الإمتحانات المدرسية: -

اكتسبت الإمتحانات المدرسية أهمية قصوى فأصبحت هي الهدف الذي يسعى إليه التلميذ وولى الأمر وأعضاء هيئة التدريس . ومن المؤسف أن هذه الإمتحانات تستخدم كسلاح يتحكم في مستقبل الأبناء بينما كان المفروض أن تكون وسيله لإرشادهم وتوجيههم .

ويعرض جمال محمد (١٩٩٦: ١٠٩ - ١١٠) أسباب الخوف المدرسي كالتالي:

الخوف من الأمتحانات:

فهي ظاهرة عامه يشعر بها كل إنسان يريد النجاح في امتحانه، ولكن يجب توقع درجة معينه من الخوف، ويجب عدم انتقاد الطفل لإعترافه بهذا الخوف، فإن كل امتحان درأسي من المحتمل أن يثير مشاعر (الخوف من المجهول - الخوف من التعرض للعقاب أو السخريه - الخوف من التعرض للرفض) .

الخوف من الفشل:

إن التمسك بالنجاح سمه عامه وقائمة بين بنى الآنسان، فالنجاح هو المكافأه الطبيعية المقابلة لأي جهد مبذول، وذكر أنجس (Agnes: 1981) إن هذا لا يعنى أن ننكر الفشل، لأنه موجود ومتوقع ويجب أن نتقبل الفشل والهزيمة على انهما أمران لا مفر منها، ولكن ينبغى أن لا تثبط الآنتكاسات جهودنا المستقبلية أو تؤدى لخفض تقدير للذات .

الخوف من الرسوب:

اجريت دراسة على بعض طلاب المرحلة المتأخرة من التعليم الإبتدائى عن أهم مخاوفهم فأشارت النتائج إلى أن:

١- الأغلبية تخاف من الرسوب في الأمتحانات .
٢- أظهر ثلثا المجموعة خوف من الحصول على درجات ضعيفة .
٣- عبر خمس أطفال عن خوفهم من ضرب الأساتذة الآخرين .
٤- عبرت نسبة ضئيلة عن خوفها من الحيوانات أو الظلام أو اللصوص .

ومن تلك الأحصائية نخلص إلى أن الرسوب هو محل خوف نسبة كبيرة من التلاميذ والتلميذات.

وترى الكاتبةأن الإحباطات الأكاديمية تؤثر على كفاءة الصحة النفسية للطفل، مما يزيد من فرص ظهور بعض الإضطرابات النفسية كالخوف من المدرسة، وضعف الثقة بالنفس، والشعور بالدونية، والأعراض الآنسحابية، والعدوانية، وغيرها من الإضطرابات التي تعوق نمو نفسي طبيعي للطفل .

سابعًا: أنواع الخوف وأشكاله: -

يمكن تقسيم المخاوف التي تصيب الأطفال تبعًا لتقدم نمو الطفل ولقد تم رصد مخاوف الفرد إبان المرحلة الابتدائية على الوجه التالي:

١- الخوف من الظلام .
٢- الخوف من الأذى (أو الضرب) .
٣- المخاوف الاجتماعية .
٤- الرسوب في الإمتحانات .

(محمد غانم، ٢٠٠٩: ١٧)

ولقد صنف " دانلوب " Dunlop مخاوف الأطفال من سن ٩ – ١٢ سنة في أربع فئات هي:

١- فئة المخاوف الواقعية مثل السقوط من فوق السلم .

٢- فئة المخاوف البعيدة مثل إلحاق حيوان (مثل الأسد) الأذى بالطفل.
٣- مخاوف غير واقعية .
٤- فئة المخاوف الغامضة .

(المرجع السابق: ١٧)

وقد أشار (أحمد عكاشة وطارق عكاشة، ٢٠١٠: ١٦٠) إلى أنت هناك عدة أنواع من استجابات الخوف وتتمثل في: الخوف من القزارة، من الميكروبات، من بعض الحيوانات، من السفر بالطائرة أو المركب أو القطار أو السيارة، من الأمراض، من المكوث داخل المنزل، أو السفر لمسافات طويلة، والخوف من الأماكن المتسعة أو الضيقة أو المرتفعة، والخوف من الإمتحانات.

ثامنًا: تعريف المخاوف المدرسية:

يشير محمد غانم (٢٠٠٤: ٣٣) إلى أن الخوف من المدرسة يقصد به الخوف الشاذ والمبالغ فيه منها مع الرغبة في عدم ذهاب الطفل إليها ورفضها .

ويذكر مجدى أحمد (٢٠٠٥: ٢٣٩) أن الخوف من المدرسة هو الإحجام Reluctance أو رفض Refusal الذهاب إلى المدرسة بسبب القلق الزائد من البقاء في المدرسة، ويعبر الأطفال المتخوفين من المدرسة عن هذا الإحجام أو الرفض في صورة استجابات طبيعية أو شكاوى Complaints جسمية يقنعون بها والديهم بإبقائهم في المنزل .

ويشير ب . ب وولمان (٢٠٠٦: ١٧٧) إلى أن الطفل " المزوغاتى " هو طفل يتحاشى المدرسة بصورة إعتيادية متكررة، ويهرب من المدرسة، وبعض الأطفال لا يهربون من المدرسة إنما يهرعون تجاه شئ يخفف من قلقهم .

ويعرف الخوف من المدرسة في معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم: بأنه رد فعل نفسي، قد يصل إلى حد رفض الذهاب إلى المدرسة نهائيًا، نتيجة لخبرات سلبيه في المدرسة .

(مجدى إبراهيم، ٢٠٠٩: ٥٨٠)

التعريف الإجرائي للمخاوف المدرسية School Fears:

هو الشعور بالخوف من المدرسة مع الرغبه في عدم الذهاب إلَيها ورفضها، بسبب شعور الطفل بالخوف من الأماكن أو المواقف أو الأوضاع المدرسية، أو الأشخاص أو الموضوعات أو الأفعال المتعلقة بالحياة المدرسية .تناول هذا الفصل من الدراسة الحالية عرض للإطار النظرى الخاص بمتغيرات الدراسة، وقد حاولت الكاتبةالإجتهاد في عرض أنسب الفقرات العلمية الموضحة بما يثرى البحث العلمي؛ وفيما يلي عرض لبعض الأدوات التي تستخدم في تشخيصعوبات التعلم وبعض المتغيرات النفسية المرتبطة به.

الباب الثاني

منهج وإجراءات الدراسة

- أولاً: منهج الدراسة
- ثانيًا: إجراءات الدراسة
  - عينة الدراسة ومواصفتها
  - أدوات الدراسة
  - طريقة التطبيق
  - المعالجة الإحصائية

منهج الدراسة

تمهيد :

يحتوى هذا الفصل على المنهج المتبع في الدراسة والإجراءات التي أتخذت في تنفيذها، كما يحتوى على عرض مفصل للأدوات المستخدمة في الدراسة، ووصف للعينة، وسيتم ذلك وفقًا للآتى: -

أولاً: منهج الدراسة: -

تعتمد الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطى المقارن، حيث أن الدراسة تبحث في علاقة صعوبات التعلم في القراءة والكتابة بالمخاوف المدرسية، وتقارن بين الذكور والآناث في درجة تلك المخاوف .

ثانيًا: إجراءات الدراسة: -

١- عينة الدراسة: -

اختيرت عينة الدراسة بطريقة عمدية، وتكونت عينة الدراسة من (٢٢٧) تلميذ وتلميذة من ذوى صعوبات التعلم في القراءة والكتابة .

مبررات أختيار العينة: -

١- من خلال إطلاع الكاتبةعلى بعض الدراسات والبحوث والمراجع التي تناولت صعوبات التعلم وجدت أن مرحلة الطفولة المتأخرة (٩-١٢) سنة من أكثر المراحل التي تنتشر بها صعوبات التعلم لدى الأطفال، كما أن بعض القائمين على العملية التعليمية يرون أن علينا ألا نتوقع من الطفل في الصف الأول أو الثاني الإبتدائى أن يرتفع مستواه التحصيلى في القراءة أو الحساب، وعلى هذا الأساس يكون من الصعب تحديد الأطفال ذوى صعوبات التعلم .

(عادل عبد الله، ٢٠٠٥: ٢٤)

٢- وبناء على الإحصائيات التي أشارت إليها الكثير من الدراسات العربية بوجة عام والدراسات على البيئة المصرية بوجة خاص - التي تم الإشارة إليها في الفصل التانى من هذه الدراسة - فإن أكثر

الصعوبات التعليمية إنتشارًا هي صعوبات تعلم القراءة وصعوبات تعلم الكتابة .

(سليمان عبد الواحد، ٢٠١٠: ٤٣- ٤٥)

تلاميذ هذه المرحلة العمرية لديهم قدرة على فهم تعليمات الاختبارات التي ستطبق عليهم .

شروط أختيار العينة: -

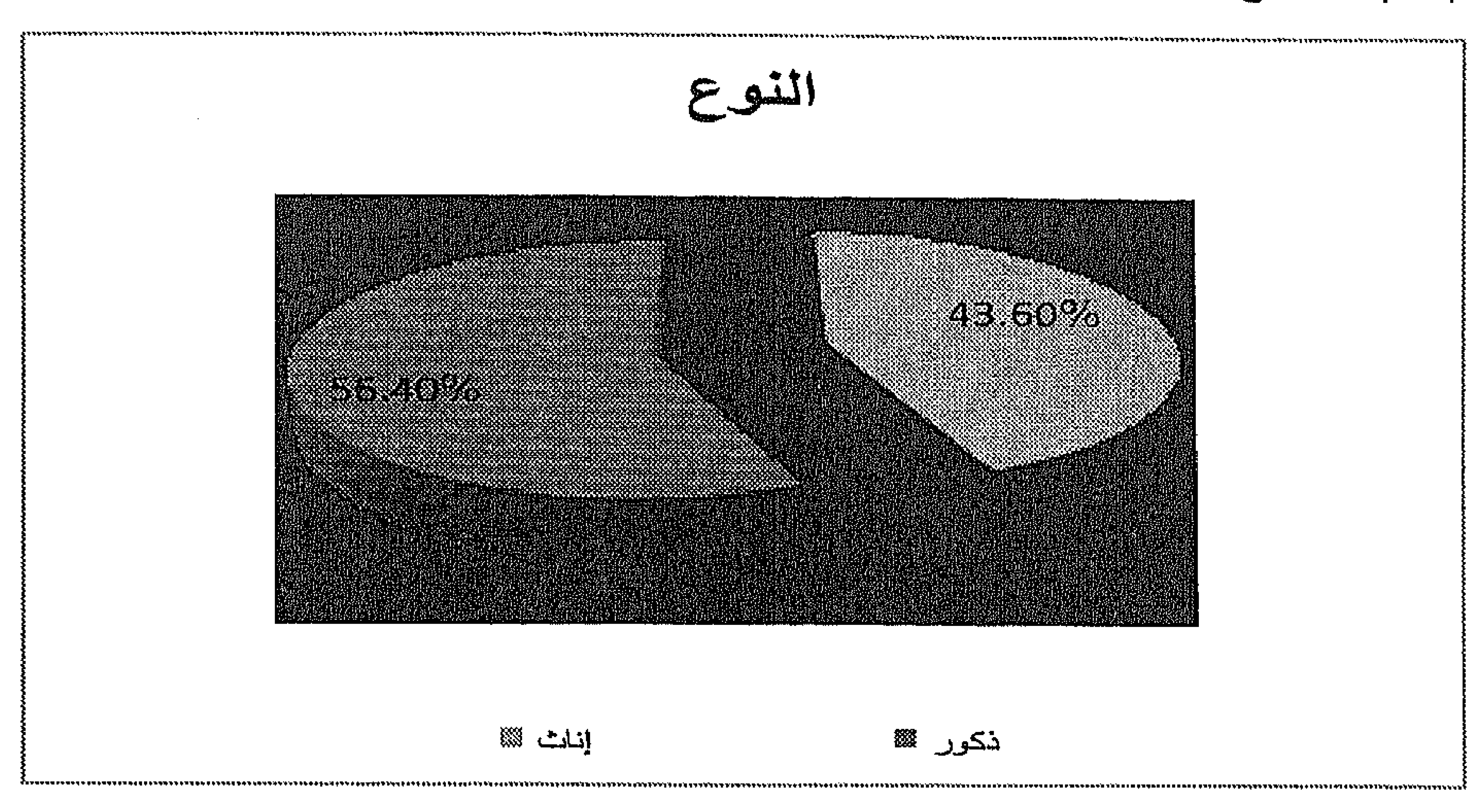
١- أن تتراوح أعمار أفراد العينة ما بين (٩ – ١٢) سنة .
٢- يقع معامل الذكاء لأفراد العينة ما بين (٩٠ – ١١٠) أي في مدى الذكاء المتوسط .
٣- أن يكون الوالدين على قيد الحياة .
٤- ألا يكون الطفل مصاب بإعاقة أو مرض مزمن وذلك بعد الإطلاع على ملف كل طفل .
٥- ألا يكون الوالدان منفصلان .
٦- ألا يكون أحد الوالدين مصاب بإعاقة أو مرض مزمن من واقع الملفات التي توضح ذلك .
٧- ألا يكون أحد الوالدين مسافرا خارج مصر .
٨- ألا يكون أحد الاخوة مصاب بإعاقة أو مرض مزمن من خلال معرفة الحالة الاجتماعية للأبناء.
٩- أن يكون الطفل مصرى الجنسية .

جدول رقم (٦)

يعرض توزيع العينه تبعًا للجنس

العينه تبعًا للجنس	العدد	النسبة المؤية
إنــــاث	٩٩	٤٣,٦ %
ذكــــور	١٢٨	٥٦,٤ %
المجموع	٢٢٧	١٠٠ %

يتضح من هذا الجدول أن نسبة الذكور كانت (٥٦,٤ %) من العينة، وأن نسبة الآناث كانت (٤٣,٦%) من عينة الدراسة، وفيما يلي شكل توضيحى رقم (١١) يوضح نسبة الذكور للأناث في العينة الكلية .



شكل رقم(١١)

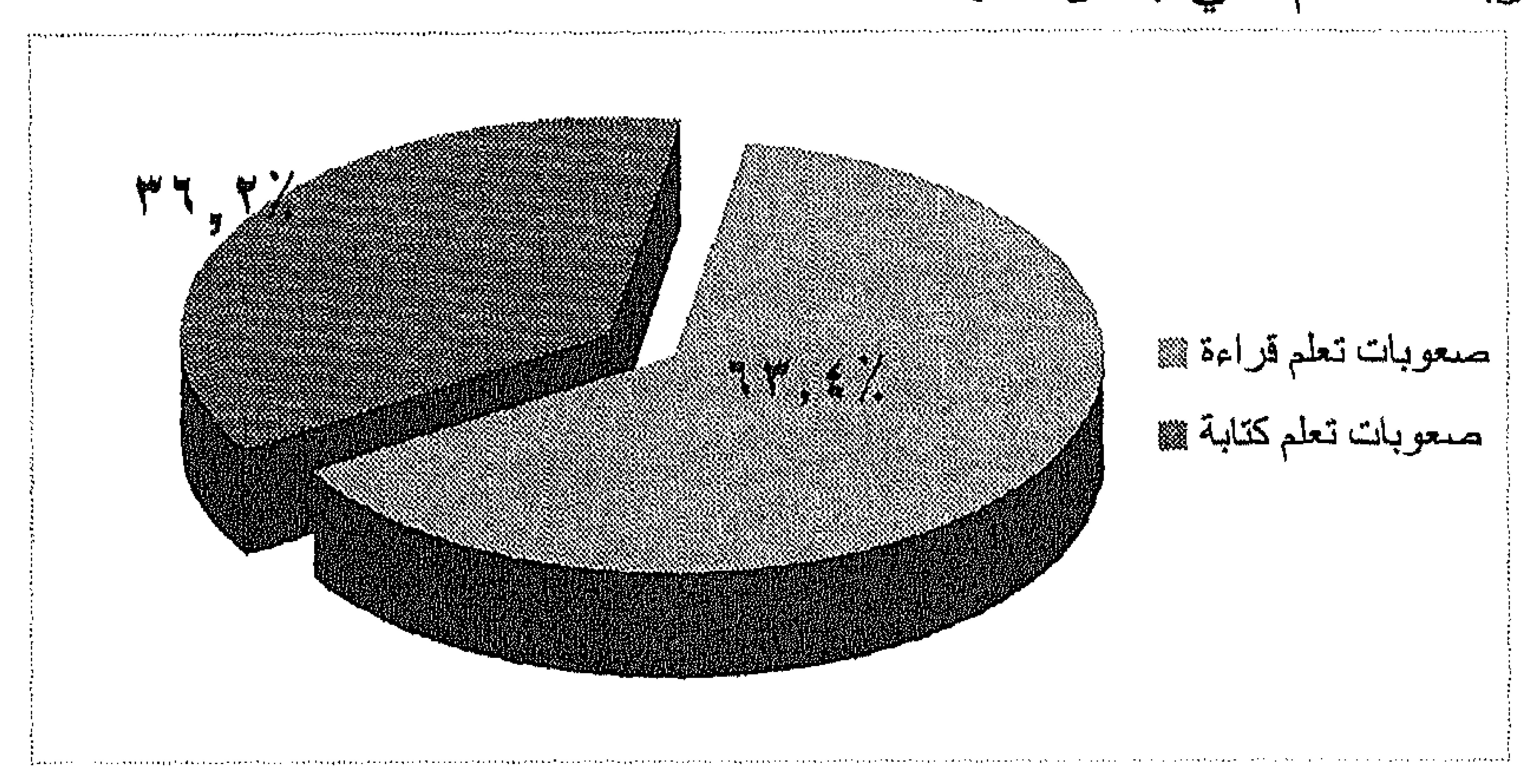
نسب توزيع الذكور والآناث من عينة الدراسة

ويعرض جدول رقم (١٠) يعرض توزيع العينة وفقًا لأنواع صعوبات التعلم التي يعانى منها الأطفال: -

جدول رقم (١٠) يوضح توزيع العينه
وفقًا لأنواع صعوبات التعلم التي يعانوا منها

النوع / نوع الصعوبة	ذكور		إناث		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%
صعوبات تعلم قراءة	٧١	٣١,٢	٧٣	٣٢,٢	١٤٤	٦٣,٤
صعوبات تعلم كتابة	٥٧	٢٥,١	٢٦	١١,٥	٨٣	٣٦,٦
المجموع	١٢٨	%٥٦,٤	٩٩	%٤٣,٦	٢٢٧	%١٠٠

يتضح من الجدول السابق أن نسبة الأطفال الذكور الذين يعانون من صعوبات تعلم القراءة تمثل (٣١,٢ %) من إجمالي عينة الدراسة، وأن نسبة الأطفال الآناث الذين يعانون من صعوبات تعلم القراءة تمثل (٣٢,٢ %) من إجمالي عينة الدراسة، وأن نسبة الأطفال الذكور الذين يعانون من صعوبات تعلم الكتابة تمثل (٢٥,١ %) من إجمالي عينة الدراسة، وأن نسبة الأطفال الآناث الذين يعانون من صعوبات تعلم الكتابة تمثل (١١,٥ %) من إجمالي عينة الدراسة . وفيما يلي شكل توضيحى رقم (١٣) يوضح توزيع العينة وفقًا لأنواع صعوبات التعلم التي يعانوا منها: -



شكل رقم (١٣)

يوضح توزيع العينة وفقًا لأنواع صعوبات التعلم

أدوات الدراسة: -

للتحقق من أهداف الدراسة ومعالجة فروضها تم الإستعانه بالأدوات التالية: -

١- اختبار تشخيصعوبات التعلم الأكاديمية في اللغة العربية (إعداد/ أحمد عواد)
٢- اختبار جامعة أسيوط للذكاء غير اللفظى (إعداد / طه المستكاوى)
٣- إستمارة المستوى الاجتماعي الثقافي (إعداد / فايزة يوسف عبد المجيد)
٤- مقياس المخاوف المدرسية (إعداد / الباحثة)

وفيما يلي عرض للأدوات وخصائصها ومدى كفاءتها السيكومترية .

أولا: مقياس تشخيص صعوبات التعلم الأكاديمية في اللغة العربية (إعداد / أحمد عواد) ملحق رقم (٤): -

١. وصف المقياس: -

- **أولا: اختبار تشخيص صعوبات القراءة (إعداد / أحمد عواد):**

يتكون من ثلاثة اختبارات فرعية وهي:

أ. اختبار تشخيص الصعوبة في نطق الكلمات الأكثر من ثلاث أحرف، (البنود من ١–٦)

ب. اختبار تشخيصعوبة التفرقة بين الكلمات المتشابهة الأحرف أثناء القراءة(البنود من٧–١٢)

ج. اختبار تشخيص الصعوبة في نطق الطول المناسب لحرف المد وذلك بالنسبة للكلمات التي بها مد أثناء القراءة، (البنود من ١٣– ١٨)

- وبذلك يصبح عدد البنود الإجمالي للاختبار (١٨ بندًا)، ويتكون كل بند من البنود على عشر كلمات، يطلب من التلميذ قراءتها ويعطى درجة عن كل كلمة ينطقها نطقًا سليمًا .

ثانيًا: اختبار تشخيص صعوبات الكتابة غير المنظورة (الإملاء) (إعداد / أحمد عواد):

يتكون الاختبار من ستة اختبارات فرعية، وهي:

أ. اختبار تشخيص صعوبة التفرقة بين الأحرف المتشابهة في النطق أثناء الإملاء، (البنود من ١٩ – ٢٣)

ب. اختبار تشخيص صعوبة التفرقة بين الهمزات ووضعها في أماكنها الصحيحة أثناء الإملاء، (البنود من ٢٤ – ٢٧)

ت. اختبار تشخيص الصعوبة في كتابة حرف المد بالنسبة للكلمات التي بها مد أثناء الإملاء، (البنود من ٢٨ – ٢٩)

ث. اختبار تشخيص الصعوبة في كتابة التنوين والخلط بينه وبين حرف النون أثناء الإملاء، (البنود من ٣٠ – ٣١)

ج. اختبار تشخيص الصعوبة في كتابة الفعل المضارع المعتل الآخر بالواو والخلط بينه وبين واو الجماعة أثناء الإملاء، (البنود من ٣٢ - ٣٣)

ح. اختبار تشخيص الصعوبة في كتابة حرف الألف الملحق بباء الجر في الكلمات المعرفة (بال) أثناء الإملاء، (البنود من ٣٤ - ٣٥)

٢. وبذلك يصبح عدد البنود الإجمالي للاختبار (١٧ بندًا) وهي عبارة عن قطع إملائية، وكل قطعة إملائية تحتوى على عشرين كلمة يتم إملائها للتلاميذ، وكل كلمة يستطيع التلميذ كتابتها كتابة سليمة يعطى عليها نصف درجة .

٣. تعليمات المقياس وطريقة صحيحة: -

أ. عليك بقراءة التعليمات الموجودة في بداية كل اختبار قبل البدء في الإجابة على أسئلة الاختبار.

ب. يصلح الاختبار لتشخيص صعوبات التعلم في مادة اللغة العربية لدى تلاميذ الصفوف الرابع والخامس والسادس الأبتدائى .

ت. لا يتم تطبيق الاختبار كاملاً على التلاميذ في جلسة واحدة، وإنما يتم في عدة جلسات حتى يكون التشخيص دقيقًا .

ث. يتم إحتساب أخطاء التلاميذ في اختبار القراءة الجهرية عن طريق الملاحظة الدقيقة للقائم بالتطبيق في حصر أخطاء التلاميذ، أو يتم تسجيل قراءة التلميذ على شريط كاسيت ومن خلال سماعها يتم حصر أخطاء التلميذ .

ج. يقدم للتلميذ ورق أبيض مسطر ويتم تقسيمة أفقيًا ورآسيا ويعطى رقم لكل قسم من أقسام الصفحة الأفقية، ويكتب فيه التلميذ ما يملى عليه، أما الأعمدة الرأسية لتسجيل عدد أخطاء التلميذ وحساب الدرجة له .

ح. أن يكون رقم التلميذ مسجلاً على أغلفة جميع الاختبارات الفرعية، حتى لا يحدث خطأ عند حصر صعوبات الطفل في اللغة العربية .

٤. كل تلميذ يحصل على درجة أقل من (٦٠ %) من الدرجة الكلية لاختبار تشخيص الصعوبة، يمكن تشخيصة بأن لديه صعوبة تعلم في جميع أبعاد الاختبار – وكل تلميذ يحصل علي درجة أقل من (٦٠ %) من مجموع درجات أي من أبعاد الاختبار وفقًا لأدائه في هذا البعد فإنه يعانى من صعوبة تعلم في هذا البعد .

الخصائص السيكومترية للمقياس: –

– **صدق المقياس: –**

i. **صدق المحتوى:** كان أحمد عواد عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعه من المحكمين من أساتذة اللغة العربية وعلم النفس والصحة النفسية والمناهج وطرق التدريس وموجهي ومدرسى اللغة العربية، وبناء على نتيجة التحكيم تم تعديل صياغة بعض المفردات والعبارات وحذف ما لم يوافق عليه المحكمين، وتم إعادة صياغة المقياس وترتيب فقراته بناء على التعديلات المقترحة.

ii. **صدق المحك:** تم تطبيق مقياس الشخصية للمرحلة الأولى (تأليف: كاتل – وإعداد: عبد السلام عبد الغفار وسيد غنيم) وهي الصورة التي قام بتعديلها " على مفتاح " ١٩٨٣، على عينة الدراسة الأستطلاعية، ١٠٠ تلميذ وتلميذة، وتم إيجاد الفروق في سمات الشخصية بين التلاميذ الحاصلين على درجات مرتفعة على مقياس تشخيصعوبات التعلم في اللغة العربية والتلاميذ الحاصلين على درجات منخفضة، وذلك باستخدام اختبار – ت T- test، وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين التلاميذ العاديين وبين التلاميذ المنخفضين تحصيليًا وفقًا لدرجاتهم على استبيان تشخيصعوبات التعلم في اللغة العربية في اتجاه التلاميذ المنخفضين التحصيل .

- **ثبات المقياس: -**

أ. معادلة (سبيرمان وبراون): حسبه أحمد عواد وكانت قيمة معامل الثبات = ٠,٩٩٦ وهو معامل ثبات دال عند مستوى دلالة ٠,٠٠١

معامل ألفا: وكان معامل ألفا للثبات = ٠,٩٩٧ وهو معامل ثبات دال عند مستوى ٠,٠٠١ **ثانيًا: اختبار جامعة أسيوط الذكاء غير اللفظى (إعداد / طه المستكاوى): -**

وقد تم استخدام ذلك المقياس بسبب سهولة تطبيقة وتصحيحة، وملاءمته للعينة ملحق رقم (٥) .

١. **وصف المقياس: -**

- أعد المقياس ليتناسب مع الفئة العمرية التي تتراوح بين (٩ سنوات و٢٠ سنة)، ويتكون الاختبار من ٦٠ فقرة مصور، وكل فقرة عبارة عن خمس صور أو خمس أشكال، تقع الصورة الأصلية في أقصى اليمين، ووضع حولها إطار بالخط الثقيل، أما الصور الأربع الأخرى فقد تم تعديل ثلاثة منها تعديلاً طفيفًا مع ترك الرابعة بدون تغيير لتكون مشابهة تمامًا للصورة الأصلية الموجودة أقصى اليمين، وقد تم ترتيب الصور الأربعة ترتيبًا عشوائيًا، كما وضعت كل صورة منها أيضًا في إطار مرسوم بالخط الرفيع، ووضع أعلى كل صورة من الصور الأربع حرف من الأحرف الأبجدية (أ، ب، ج، د)، ويطلب من المفحوص اختيار الصورة المشابهة للموجودة في اليمين من بين الصور الأربع . وهناك ثلاثة أمثلة يتدرب عليها المفحوص، ويقال للمفحوص المدة الحددة للإجابة عن هذا الاختبار هو ١٠ دقائق فقط عندما يطلب منك الإجابة عن الاختبار، حاول الإجابة بسرعة ودقة بقدر الامكان، استغل الوقت المتاح لك ولا تضيع وقتًا طويلا في الإجابة على أحد الأسئلة . وحاول الإجابة على أكبر عدد ممكن من الأسئلة.

- تكون الإجابة في ورقة الإجابة فقط، لا تكتب أية بيانات ولا تضع أيه علامات على أي جزء من أجزاء كراسة الأسئلة، لأنها ستستخدم بعد ذلك مع زملاء آخرين .

٢. **الخصائص السيكومترية للمقياس: -**

أ. **صدق المقياس: -**

- **حسب طه المستكاوى الصدق المرتبط بالمحك:** وذلك عن طريق حساب الأرتباط بين الأداء على هذا الاختبار وبين عدد من الاختبارات الفرعية العملية من اختبار وكسلر لقياس ذكاء الراشدين. وذلك على مجموعة عددها (١٠٤) وكان متوسط عمرهم (١٧,٢) سنة، وبلغ معامل الأرتباط بين الاختبارين (٠,٤٥٦) وهو معامل له دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٠١) . وتشير هذه النتائج إلى الصدق المرتفع للاختبار.
- **صدق التمييز بين الأعمار الزمنية:** بعد تطبيق اختبار جامعة أسيوط للذكاء غير اللفظى على عينة الدراسة الكلية (ن = ١٥٢٧) قام الباحث بمقارنة متوسط كل مجموعتين من المجموعات العمرية التالية (مجموعة سن ٩ سنوات، ومجموعة سن ١٢ سنه، ومجموعة سن ١٨ سنة، ومجموعة سن ٢٠ سنة) على الاختبار، وكانت قيمة " ت " داله عند (٠,٠٠١) مما يعد مؤشرا هاما على صدق الاختبار .
- **صدق المجموعات المتناقضة:** تم تكوين مجموعتين متناقضتين في المستوى العقلي، تكونت المجموعة الأولى من ٦٤ تلميذاً وتلميذه من مدرسة التربية الفكرية في مدينة أسيوط، والمجموعة الثانية من تلاميذ وتلميذات المدارس الأبتدائية والأعدادية والثانوية والتي تتساوى مع المجموعة الأولى في متغيرات الجنس، الريف – والحضر، والمحافظة، والعمر، وكانت الدلالة الإحصائية للفرق بين متوسطى المجموعتين المتناقضتين على اختبار جامعة أسيوط للذكاء غير اللفظى تقع عند مستوى (٠,٠٠١)، وبناء على ذلك يمكن القول بأن الاختبار قد استطاع أن يميّز تمييزًا دالاً بين المجموعتين المتناقضتين، مما يعد مؤشرًا لصدق هذا الاختبار .

ب. ثبات المقياس: -

حسب طه المستكاوى الثبات بطريقتيين:

- **طريقة التجزئة النصفية للاختبار:** بلغ معامل الأرتباط بين جزئى الاختبار الفردي والزوجى (٠,٧٥٩)، وبتصحيح هذا المعامل باستخدام معادلة " سبيرمان - براون " وصل معامل الثبات إلى (٠,٨٦٣) كما بلغ باستخدام معادلة " جتمان " (٠,٨٦١) وهو معامل مرتفع من الثبات ومقبول .

طريقة إعادة الاختبار: تم تطبيق الاختبار على (١٤١) من طلبة وطالبات الصفين الثاني والثالث من المرحلة الأعدادية، وبعد مرور فترة زمنية تقدر بثلاثة أسابيع، تم إعادة تطبيق نفس الاختبار على نفس العينه، وقد بلغ معامل الأرتباط بين درجات التطبيقين الأول والثاني (٠,٨٣٩) وهو معامل مرتفع .

ثالثًا: إستمارة المستوى الاجتماعي الثقافي (إعداد / فايزة يوسف عبد المجيد، ١٩٨٠): -

١. وصف الإستمارة: -

تتضمن الأستمارة ما يلي ملحق رقم (٦): -

أ. **البيانات الأولية للطالب وتشمل:** (الأسم - تاريخ الميلاد - الجنس (ذكر / أنثى) - الديانة - اسم المدرسة - الفصل - السن) .

ب. **مستوى تعليم الأب ويتكون من ستة مستويات هي:** (أمى - يقرأ - ويكتب - شهادة أقل من الثانوية - ثانوية عامة أو ما يعادلها - شهادة جامعية - دبلوم عالي أو ماجستير).

ج. **مستوى تعليم الأم:** ويتدرج في نفس المستويات السابقة .

د. **مهنة الأب ووظيفته .**

ه. **مهنة الأم ووظيفتها .**

و. **عدد أفراد الأسرة .**

ز. **الترتيب الميلادى .**

ح. **إجمالي دخل الأسرة .**

وقد تم تقدير المستوى الاجتماعي – الثقافي في الدراسة الحالية بناء على ما يلي: –

- مستوى تعليم الأب والأم .
- وقد تم تقسيم العينة بناءًا على ما سبق إلى ثلاث مستويات اجتماعية ثقافية (مستوى مرتفع – متوسط – منخفض)

حيث أن المستوى المرتفع يشمل (شهادة جامعية – ماجستير – دكتوراه)، والمستوى المتوسط يشمل (شهادة أقل من ثانوى – ثانوية عامة أو دبلوم)، أما المستوى المنخفض فيشمل (أمى – يقرأ أو يكتب) للوالدين .

رابعًا: مقياس المخاوف المدرسية (إعداد / الباحثة): –

إعداد المقياس: –

قامت الكاتبةبالإطلاع على مقياسيين استخدما لقياس المخاوف الاجتماعية العامة والشائعة، وهما مقياس المخاوف الاجتماعية الشائعة (إعداد / فايزة يوسف عبد المجيد)، وقائمة مسح المخاوف المصرية الشائعة (إعداد / محمد حسن غانم)، وذلك بهدف الأستفادة منها في بناء وإعداد مقياس المخاوف المدرسية .

١. وصف المقياس: –

قامت الكاتبةبإعداد هذا المقياس لأنه لم يتم التوصل إلى مقياس منفردًا بقياس المخاوف المدرسية (في حدود علم الباحثة) . لذلك قامت الكاتبةبوضع تعريف إجرائى للمخاوف المدرسية ومكوناتها، وهي ثلاث مكونات رئيسية (مخاوف مدرسية عامة – مخاوف مدرسية متعلقة بمواقف القراءة والكتابة – مخاوف اجتماعية مرتبطة بالمدرسة)، ويتكون المقياس من " ٤٨ " بندًا، وبدائل الاستجابة هي (أوافق بشدة – أحيانا – لا أوافق) وتأخذ الدرجات (٣–٢–١) .

٢. تعليمات المقياس:

- يتم تطبيق المقياس فرديًا نظرًا لما يعانيه التلاميذ من صعوبات في عملية القراءة والكتابة.

- بعد كتابة البيانات الشخصية للطالب على المقياس في الصفحة الأولى من ورقة الإجابة، يتم قراءة التعليمات شفهيًا من قبل الباحثة.

الهدف من هذا المقياس: هو قياس درجة ما قد تشعر به بناء على التعرض لبعض المواقف والخبرات، ويتكون المقياس في صورته النهائية من (٣٥ عبارة)، ويوضح الملحق رقم (٣) تعليمات وإجراءات التطبيق .

٣. الخصائص السيكومترية: –

صدق وثبات المقياس: –

تم أختيار عينه قوامها (٣٠) تلميذًا وتلميذة، (١٣) من الآناث، (١٧) من الذكور، من تلاميذ مدرستى " جيهان السادات الابتدائية الخاصة " و" السادات التجريبية " ممن يعانون صعوبات التعلم في القراءة والكتابة في المرحلة العمرية من " ٩ – ١٢ سنة "، وقد تم حساب الصدق والثبات للمقياس بعدة طرق على النحو التالي: –

أولا: حساب الصـــــدق: –

١- صدق المحكمين: –

تم عرض المقياس للتحكيم في صورته الأولية على عدد(٩) من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في مجال علم النفس في بعض الجامعات المصرية. وقد أشار المحكمين بنسبة ١٠٠% على أن المقياس صادق في قياس ما وضع من أجله . وذلك بعد أن أضافوا مجموعة من التعديلات على بعض البنود وأتفق على إعادة صياغة البنود بصيغة المتكلم .

٢- الصدق التلازمى المرتبط بالمحك: –

تم تطبيق مقياس المخاوف الشائعه (إعداد: فايزة يوسف عبد المجيد) على العينه الأستطلاعية، وقد تم حساب معامل الارتباط بين درجات المقياسين، المقياس الحالى والمقياس السابق ذكره، ووجد أنه ٠,٥٨٢، وهي داله عند (٠,٠٠١)

ثانيًا: حساب الثبـــات:

تم حساب الثبات بالطرق التالية:

١- طريقة إعادة التطبيق:

تم حساب ثبات المقياس بطريقة إعادة التطبيق بفاصل زمنى بين التطبيقين الأول والثاني ١٥ يومًا، وكانت قيمة معامل الثبات هي (٠,٨٤٤)، ويشير ذلك إلى درجة عالية من الثبات .

٢- ثبات التجزئة النصفية: -

تم حساب ثبات المقياس بطريقة القسمة النصفية للمقياس الفردي والزوجى، وكانت قيمة معامل الثبات هي (٠,٧٨٧) وتم تصحيح الطول بمعادلة سبيرمان - براون فأصبح (٠,٨٨١)، ويشير ذلك إلى درجة عالية من الثبات .

٣- ثبات الاتساق الداخلى: -

الصدق الإحصائي: تم حساب معامل أرتباط البند بالدرجة الكلية للمقياس، وبناءًا عليه تم حذف العبارات (٤-٨-١٠-١٤-١٥-١٦-٢٠-٢٢-٢٣-٢٥-٢٧-٤١-٤٧) وذلك لإرتباطها الضعيف بالدرجة الكلية، وبذلك أصبح عدد بنود المقياس (٣٥) بندًا . وفيما يلي الجدول رقم (١١) ويعرض معاملات أرتباط كل بند بالدرجة الكلية

جدول رقم (١١)

يوضح معاملات أرتباط كل بند بالدرجة الكلية

م	البنود	معامل الأرتباط	م	البنود	معامل الأرتباط
١	أخاف من العقاب على التقصير في المذاكرة	٠,٥٣١	٢٥	أترعب عندما أطرد وأذهب لغرفة الناظر	٠,٠٠٨
٢	يصعب علي فراق الوالدين للذهاب إلى المدرسة	٠,٤٧٣	٢٦	أرتبك عند قراءة موضوع مكتوب على السبورة أمام زملائي	٠,٧٣١
٣	أرتبك عند قراءة كلمة أو قصيدة في الإذاعة المدرسية	٠,٤٠٢	٢٧	أرفض اللعب مع أصدقائى خارج المدرسة	٠,٢٣٤

م	العبارة	معامل الارتباط	م	العبارة	معامل الارتباط
٤	أشعر بالتعب عند الإستيقاظ في موعد المدرسة	٠,٣٠٧	٢٨	أشعر بالخوف عند أستلام الشهادات المدرسية / وقت إعلان الدرجات	٠,٣٤٣
٥	قلبى يدق عند القراءة بصوت عالي داخل الفصل	٠,٤٢٣	٢٩	تنتابنى رعشه عندما يطلب المعلم منى الكتابة على السبورة أمام زملائى	٠,٦٤٣
٦	من الصعب أن أذهب إلى المدرسة بمفردى	٠,٤٤٣	٣٠	تفزعنى رؤية شخص غريب المنظر	٠,٥٤٨
٧	أخاف من التأخر عن موعد المدرسة	٠,٤٢٠	٣١	أرتبك عند الجلوس في الصف الأمامى في الفصل	٠,٤٩١
٨	أعرقا كثيرًا عند طلب المعلم منى قراءة موضوع ما	٠,٢٦٥	٣٢	أخاف من الإمتحانات التحريرية	٠,٥١٢
٩	أخاف أن أضل في الطريق إلى المدرسة	٠,٣٥٥	٣٣	أقلق من أن أعود من المدرسة بمفردى	٠,٦١٨
١٠	أرفض حضور طابور المدرسة	٠,١٦٥	٣٤	قلبى يدق عند مشاهدة المعلم لى وأنا ألعب أثناء الحصة	٠,٥٥١
١١	تفزعنى الإمتحانات الشفوية	٠,٥٧٨	٣٥	أكرة حصة الإملاء (لخوفي من الأخطاء)	٠,٤٩٨
١٢	قلبى يدق عند عبور الطريق عند ذهابى للمدرسة	٠,٣٩٧	٣٦	أخاف من أن يسرقنى اللصوص عند المدرسة	٠,٤١٠
١٣	أخاف من نسيان الأدوات المدرسية	٠,٦٥٥	٣٧	يفزعنى الشجار مع زملائى في المدرسة	٠,٦٧٧
١٤	أشعر بالضيق عند رؤية الكتاب المدرسي الكبير	٠,٢٠٤	٣٨	أتجنب الكتابة باللغة العربية (لخوفي من الأخطاء)	٠,٥٥٠
١٥	أترعب من فكرة هجوم البلطجية على المدرسة	٠,٢٩٥	٣٩	أخاف الذهاب في الرحلات المدرسية	٠,٥٢٤
١٦	أخاف من الرسوب/ السقوط في الإمتحانات	٠,١٩٣	٤٠	أتصبب عرقًا من سخرية زملائي في المدرسة	٠,٦٠٤
١٧	أتجنب القراءة باللغة العربية (لخوفي من	٠,٤٨٥	٤١	أتجنب الكتابة باللغة الآنجليزية (لخوفي من	٠,٢٥١

	الأخطاء)			الأخطاء)	
١٨	أهرب من ضرب زملائى لى عند الخروج من المدرسة	٠,٣٨٦	٤٢	تفزعنى فكرة التشاجر/ الخناق مع أي شخص	٠,٥٤٣
١٩	أخاف من العقاب (بالضرب) من المعلم	٠,٥٠٦	٤٣	أخاف من الإمتحانات المفاجئة	٠,٤٤٦
٢٠	أتجنب القراءة باللغة الأنجليزية (لخوفي من الأخطاء)	٠,١٩٣	٤٤	صعب علي كتابة موضوعات التعبير	٠,٤٩٩
٢١	أقلق من رؤية المساجين	٠,٤٥٠	٤٥	أقلق من أن يخطفني المجرمين	٠,٤٦١
٢٢	أخاف من التأخر عن حضور الإمتحانات	٠,٢٩٢	٤٦	تنتابنى رعشه عندما يتكلم المعلم بصوت عالى	٠,٤٣٧
٢٣	أتجنب قراءة الكلمات المكتوبة بخط صغير	٠,١٢٠	٤٧	أهرب من كتابة الواجبات المدرسية (لكثرة أخطائى)	٠,١٢٥
٢٤	تنتابنى رعشه عند الدخول في مشاكل مع الغرباء	٠,٥٧١	٤٨	تنتابنى رعشه عند حضور الموجهين إلى الفصل	٠,٦١٨

٤- معامل ألفا كرونباك: -

تم حساب قيمة معامل ألفا كرونباك وهو (٠,٧٣٣).

تطبيق أدوات الدراسة: -

قامت الكاتبةبتطبيق أدوات الدراسة على عينه تكونت من (٢٢٧) تلميذ وتلميذة، من المرحلة الأبتدائية، تتراوح أعمارهم بين (٩ - ١٢) سنة، منهم (١٢٨) تلميذاً، و(٩٩) تلميذة، بشكل فردى عدا مقياس جامعة أسيوط للذكاء غير اللفظى، واختبار تشخيصعوبات الكتابة غير المنظورة (الإملاء) .

وقد تم تطبيق مقياس " جامعة أسيوط للذكاء غير اللفظى " الذي أستغرق تطبيقه (١٠) دقائق لكل مجموعة، تلاه تطبيق مقياس " تشخيصعوبات التعلم في اللغة العربية " وتم البدء باختبار تشخيصعوبات الكتابة غير المنظورة (الإملاء) وتم تقسيمه على ثلاث جلسات كل جلسة (٤٥) دقيقة لكل مجموعة، تلاه " اختبار تشخيصعوبات القراءة " وأستغرق (١٠) دقائق لكل حالة، تلاه استمارة " المستوى الاجتماعي الثقافي للأسرة " وأستغرق (٢: ٣) دقائق لكل حالة، تلاه

مقياس "المخاوف المدرسية " وأستغرق (٥: ٧) دقائق لكل حالة، وقد تم تتطبيق هذه المقاييس في الفترة الزمنية من شهر ديسمبر ٢٠١١ وحتى نهاية شهر أبريل ٢٠١٢ .

الصعوبات التي واجهت الباحثة:

من أهم الصعوبات التي واجهت الكاتبةأثناء التطبيق هي أحداث ثورة ٢٥ يناير في العام الدراسي ٢٠١٠/٢٠١١ مما أدى إلى إنقطاع التلاميذ عن المدارس لفترة، وكانت عودتهم غير منتظمه، مما إنعكس على التطبيق وترتب عليه تأجيل التطبيق إلى العام التالي له . كما أن إنتشار الآنفلات الأمنى وظهور أعمال البلطجة زاد من مخاوف الأطفال ولذلك حاولت الكاتبةأثناء فترة بناء المقياس إضافة بعض البنود إلى مقياس المخاوف المدرسية التي قد تكشف الخلط بين الخوف من المدرسة بسبب تلك الأحداث، والخوف الذي قد يواجهه الطفل من المدرسة بسبب وجود صعوبة تعليمية، كما أن الكاتبةوجدت صعوبة كبيرة في التشخيص خاصة مع كبر حجم الاختبار التشخيصى لصعوبات التعلم؛ مما أشعر الأطفال بالملل وعدم الرغبة في أستكمال التطبيق لذلك تم تقسيمة على عدة جلسات .**أساليب المعالجة الأحصائية:** –

تم استخدام المعالجات الإحصائية التالية في الدراسة: –

- معامل إرتباط بيرسون .
- معامل ألفا كرونباخ .
- معامل سبيرمان براون .
- اختبار " ت " T- test للفروق بين المجموعات المستقلة .

تم عرض تفاصيل أختيار عينه الدراسة ومواصفاتها، والأدوات التي تم الأستعانه بها في الدراسة، ومدى كفاءتها السيكومترية، والتي تم استخدامها للتحقق من فروض الدراسة .

[] [] []

مقياس المخاوف المدرسية

تعليمات التطبيق

تأكد من ملئ بياناتك:-

أسم المدرسة :.......................   الصف الدراسى :.....................

أسم الطالب :.....................السن :.......... تاريخ الميلاد : ....

الجنس :....................................   التاريخ :......................

سألقى عليك مجموعه من المواقف والموضوعات والخبرات التى قد تسبب لك الخوف ، من فضلك بعد سماع كل عبارة ضع علامة(✓) تحت التعبير المناسب عن درجة الخوف أنصت جيداً ثم أجب بإجابة واحدة على كل عبارة ، مع العلم أنه لا توجد إجابه صحيحه وأخرى خطأ ، وأن هذا المقياس ليس له علاقة بالإختبارات المدرسية ولا يوجد درجات علية، تأكد من الإجابة على كل العبارات ولا تترك أى عبارة بدون إجابة.

م	البنود	أوافق كثيراً	أحياناً	لا أوافق
١	أخاف من العقاب على التقصير فى المذاكرة			
٢	يصعب علي فراق الوالدين للذهاب إلى المدرسة			
٣	أرتبك عند قراءة كلمة أو قصيدة فى الإذاعة المدرسية			
٤	قلبى يدق عند القراءة بصوت عالى داخل الفصل			
٥	من الصعب أن أذهب إلى المدرسة بمفردى			
٦	أخاف من التأخر عن موعد المدرسة			
٧	أخاف أن أضل الطريق إلى المدرسة			
٨	تفزعنى الإمتحانات الشفوية			
٩	قلبى يدق عند عبور الطريق عند ذهابى للمدرسة			
١٠	أخاف من نسيان الأدوات المدرسية			
١١	أتجنب القراءة باللغة العربية (لخوفى من الأخطاء)			
١٢	أهرب من ضرب زملائى لى عند الخروج من المدرسة			
١٣	أخاف من العقاب (بالضرب) من المعلم			
١٤	أقلق من رؤية المساجين			
١٥	تنتابنى رعشه عند الدخول فى مشاكل مع الغرباء			

١٦	أرتبك عند قراءة موضوع مكتوب على السبورة أمام زملائى			
١٧	أشعر بالخوف عند أستلام الشهادات المدرسية / وقت إعلان الدرجات			
١٨	تنتابنى رعشه عندما يطلب المعلم منى الكتابة على السبورة أمام زملائى			
١٩	تفزعنى رؤية شخص غريب المنظر			
٢٠	أرتبك عند الجلوس فى الصف الأمامى فى الفصل			
٢١	أخاف من الإمتحانات التحريرية			
٢٢	أقلق من أن أعود من المدرسة بمفردى			
٢٣	قلبى يدق عند مشاهدة المعلم لى وأنا ألعب أثناء الحصة			
٢٤	أكرة حصة الإملاء (لخوفى من الأخطاء)			
٢٥	أخاف من أن يسرقنى اللصوص عند المدرسة			
٢٦	يفزعنى الشجار مع زملائى فى المدرسة			
٢٧	أتجنب الكتابة باللغة العربية (لخوفى من الأخطاء)			
٢٨	أخاف الذهاب فى الرحلات المدرسية			
٢٩	أتصبب عرقاً من سخرية زملائى فى المدرسة			
٣٠	تفزعنى فكرة التشاجر مع أى شخص			
٣١	أخاف من الإمتحانات المفاجئة			
٣٢	صعب علي كتابة موضوعات التعبير			

٣٣	أقلق من أن يخطفني المجرمين			
٣٤	تنتابني رعشه عندما يتكلم المعلم بصوت عالى			
٣٥	تنتابني رعشه عند حضور الموجهين إلى الفصل			

اختبار تشخيص صعوبات التعلم الأكاديمية
فى اللغة العربية

اعداد / أحمد عواد

أولاً : اختبار تشخيص صعوبات القراءة

بيانات أساسية:

الإسم: .... الجنس : .... المدرسة : ....

الفرقة الدراسية : .... العام الدراسي : ....

تاريخ الميلاد : .... العمر : ....

تاريخ التطبيق : .... رقم التلميذ في الإختبار: ....

القائم بالتطبيق : .... التخصص : ....

تعليمات

1- هذا الاختبار لتشخيص صعوبات القراءة وهو مكون من مجموعة من الاختبارات الفرعية كالآتي :

أ- اختبار تشخيص الصعوبة في نطق بعض الكلمات الأكثر من ثلاثة أحرف أثناء القراءة.

ب- اختبار تشخيص صعوبة التفرقة بين الكلمات المتشابهة الأحرف اثناء القراءة.

ج- اختبار تشخيص الصعوبة في نطق الطول المناسب لحرف المد وذلك بالنسبة للكلمات التي بها مد أثناء القراءة.

2 - مدة تطبيق هذا الإختبار بجميع أفرعه (10) دقائق.

3- عليك بقراءة مجموعة الكلمات أو العبارات الموجودة أمام كل سؤال قراءة جهرية بأسرع ما يمكن، ودقة لأن الزمن محسوب عليك.

4- إذا انتهيت من قراءة أي سؤال فلا تنتقل للذي يليه قبل أن يؤذن لك بهذا، واعلم أخطاءك محسوبة عليك ، وكذلك طريقة إخراجك للحرف من بين شفتيك أثناء نطقك للكلمة.

6 - الآن توقف عن القراءة، ولا تقلب الصفحة قبل أن تسمع النداء بالبدء في قراءة أسئلة الإختبار.

3 - اختبار تشخيص الصعوبة في نطق الطول المناسب لحرف المد وذلك بالنسبة للكلمات التي بها مد أثناء القراءة

الدرجة	عدد الاخطاء	محتوى السؤال	رقم السؤال
		شمام- سلطان - ماهيات- غابات - زواحف - رهبان- مآتم - مآثر - أعمى - انتهى	(13)
		آمال - أفراح - احزان - صناع - انتصارات- إسلام - إيمان - أنثى - آيات - أصدقاء	(14)
		مستعدون - ينتبهون - يذاكرون - سحور - رسول - ليمون - سعدون - زهور - مسعود - زيتون	(15)
		-زروع - بخور - مصرين- مخروط - يعملون - ليمون- تلفزيون - يتاملون - يتارجحون	(16)
		رحيم - تفكير - تشغيل - تغريد - مستطيل- هديل - تسمين- تصنيع - ترتيب - تشريع	(17)
		تفضيل - تمييز - جرجير - مستحيل - يستتير - بطيخ - تحضير - يعيش تعمير - تجويد	(18)

ثانياً : إختبار تشخيص صعوبات الكتابة غير المنظورة (الإملاء)

بيانات أساسية:

الإسم: .... الجنس : .... المدرسة : ....

الفرقة الدراسية : .... العام الدراسي : ....

تاريخ الميلاد : .... العمر : ....

تاريخ التطبيق : .... رقم التلميذ في الإختبار: ....

القائم بالتطبيق : .... التخصص : ....

تعليمات

1. هذا الإختبار لتشخيص صعوبات الكتابة غير المنظورة (الإملاء)، ويتكون من مجموعة من الإختبارات الفرعية كالآتي:

أ- اختبار تشخيص صعوبة التفرقة بين الأحرف المتشابهة في النطق أثناء الإملاء، (الأسئلة من 19 - 23)

ب- اختبار تشخيص صعوبة التفرقة بين الهمزات ووضعها في أمكانها الصحيحية أثناء الإملاء، (الأسئلة من 24 - 27)

ج- اختبار تشخيص الصعوبة في كتابة حرف المد بالنسبة للكلمات التي بها مد أثناء الإملاء، (الأسئلة من 28 - 29)

د- اختبار تشخيص الصعوبة في كتابة التنوين والخلط بينه وبين حرف النون أثناء الإملاء (الأسئلة من 30 - 31)

هـ- اختبار تشخيص الصعوبة في كتابة الفعل المضارع المعتل الآخر بالواو والخلط بينه وبين واو الجماعة، (الأسئلة من 32 - 33)

و- اختبار تشخيص الصعوبة في كتابة جرف الألف الملحق بباء الجر في الكلمات المعرفة (بأل) أثناء الإملاء، (الأسئلة من 34 - 35)

2. عليك بكتابة كل فقرة تملى عليك كتابة صحيحة وبدقة وحاول ألا تتأخر عن المعلم، واعلم أن أخطائك محسوبة عليك وكل فقرة لها زمن محدد.

3. لاحظ أن كل فقرة لها مكان محدد لكتابتها كما سيطلب منك ولا تضع فقرة في مكان فقرة أخرى.

والآن اقلب الصفحة واستعد للبدء في الكتابة حين تسمع النداء بالبدء في الكتابة.

1- اختبار تشخيص صعوبة التفرقة بين الأحرف المتشابهة في النطق أثناء الإملاء.

رقم السؤال	محتوى السؤال	عدد الاخطاء	الدرجة
(19)	هذا الثوب الجميل تلبسه ثريا ، عند الذهاب إلى المدرة ، وتظهر به أثناء الإحتفال بتوزيع الجوائز على المتفوقين فيسر به الناظرون		
(20)	يقوم بعض التلاميذ باستعمال طبلة المدرسة اثناء طابور الصباح - فتصدر الاصوات الطيبة أثناء سير التلاميذ والتلميذات إلى الحجرات		
(21)	يظهر القمر منيرا في الليل فينتشر النور في كل مكان - فيسعد به السائرون في الطرقات اثناء التحرك لقضاء مصالحهم		
(22)	يسعد الزائرون بزيارة المدارس التي تظهر بمظهر مشرف تعليميا وخلقيا ويؤدي ذلك إلى سرور الناظر و التلاميذ و يرفع من روحهم المعنوية.		
(23)	هل تعلم أن زيادة الاداء من الواجبات المنزلية ينمي قدرة التلميذ على التفكير السليم ويساعده ذلك في مراجعة دروسه باستمرار		

2. اختبار تشخيص صعوبة التفرقة بين الهمزات ووضعها في أمكانها الصحيحة اثناء الإملاء .

- اكتب ما يملى عليك بخط واضح :

رقم السؤال	محتوى السؤال	عدد الاخطاء	الدرجة
(24)	يستغل الإستعمار الشعوب و ينهب ثرواتها و يسلب أهلها بطورة بذيئة و اسلوب ردئ وإساة المعاملات لأفراد الشعب سواء في النواحي العلمية أو الإقتصادية		
(25)	قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: " الإيمان أن تؤمن بالله وملائكته وكتبه ورسله واليوم الآخر ، وتؤمن بالقدر خيره وشره.		
(26)	أثاء زيارة التلاميذ لحديقة الحيوان سمعوا زئير الأسد و زقزقة العصافير ز هديل الحمام ، و عواء الذئب، و اثناء العودة لمنازلهم سمعوا أزير الطائرات.		
(27)	- كرم الله الإنسان على جميع المخلوقات - الإستعمال الجيد للفرشاة يحافظ على أسنانك - الاهتمام بنظافتك شئ ضروري. - "ربنا واجعلنا مسلمين لك"		

3. اختبار تشخيص الصعوبة في كتابة حرف المد بالنسبة للكلمات التي بها مد أثناء الإملاء.

- اكتب ما يملى عليك بخط واضح :

رقم السؤال	محتوى السؤال	عدد الاخطاء	الدرجة
(28)	في السنة إثنى عشر شهرا ، وفي كل شهر ثلاثون يوما، و في كل يوم أربع وعشرون يوما ،وفي كل ساعة ستون دقيقة.		
(29)	اجتمع الملوك والرؤساء المسلمون في مؤتمر إسلامي كبير بالكويت كي يتوصلوا إلى حلول طيبة لصالح المسلمين جميعا في كل مكان.		

4. اختبار تشخيص الصعوبة في كتابة االتنوين والخلط بينه وبين حرف النون أثناء الإملاء

- اكتب ما يملى عليك بخط واضح :

رقم السؤال	محتوى السؤال	عدد الاخطاء	الدرجة
(30)	قرأت درساً مفيداً - لبست ثوباً جديداً - عملت عملاً جليلاً- أكلت خبزاً و جبناً - شربت ماءاً ولبناً- آمنت بمحمد نبياً ورسولاً و أميناً.		
(31)	هذا عصفورٌ ، له شكلٌ جميلٌ - و ريشٌ كثيرٌ - وذيلٌ طويلٌ - ومنقاره قصيرٌ - وصوته رخيمٌ - يطير فوق الأشجار وبين الأغصان بسرور و إنشراح		

5. اختبار تشخيص الصعوبة في كتابة الفعل المضارع المعتل الآخر بالواو والخلط بينه وبين واو الجماعة

- اكتب ما يملى عليك بخط واضح :

رقم السؤال	محتوى السؤال	عدد الاخطاء	الدرجة
(32)	- الإيمان الصادق يسمو بصاحبه إلى أعلى الدرجات - ترسو السفن العملاقة بالقرب من ميناء الإسكندرية.		
(33)	- للزهر اشكالٌ و الوانٌ تزهو بالبساتين. ذهب محمد إلى الطبيب - يشكو له من صداع في رأسه - فكشف عليه الطبيب وكتب له وصفة العلاج قائلا له / أرجو اتباع تعليماتي.		

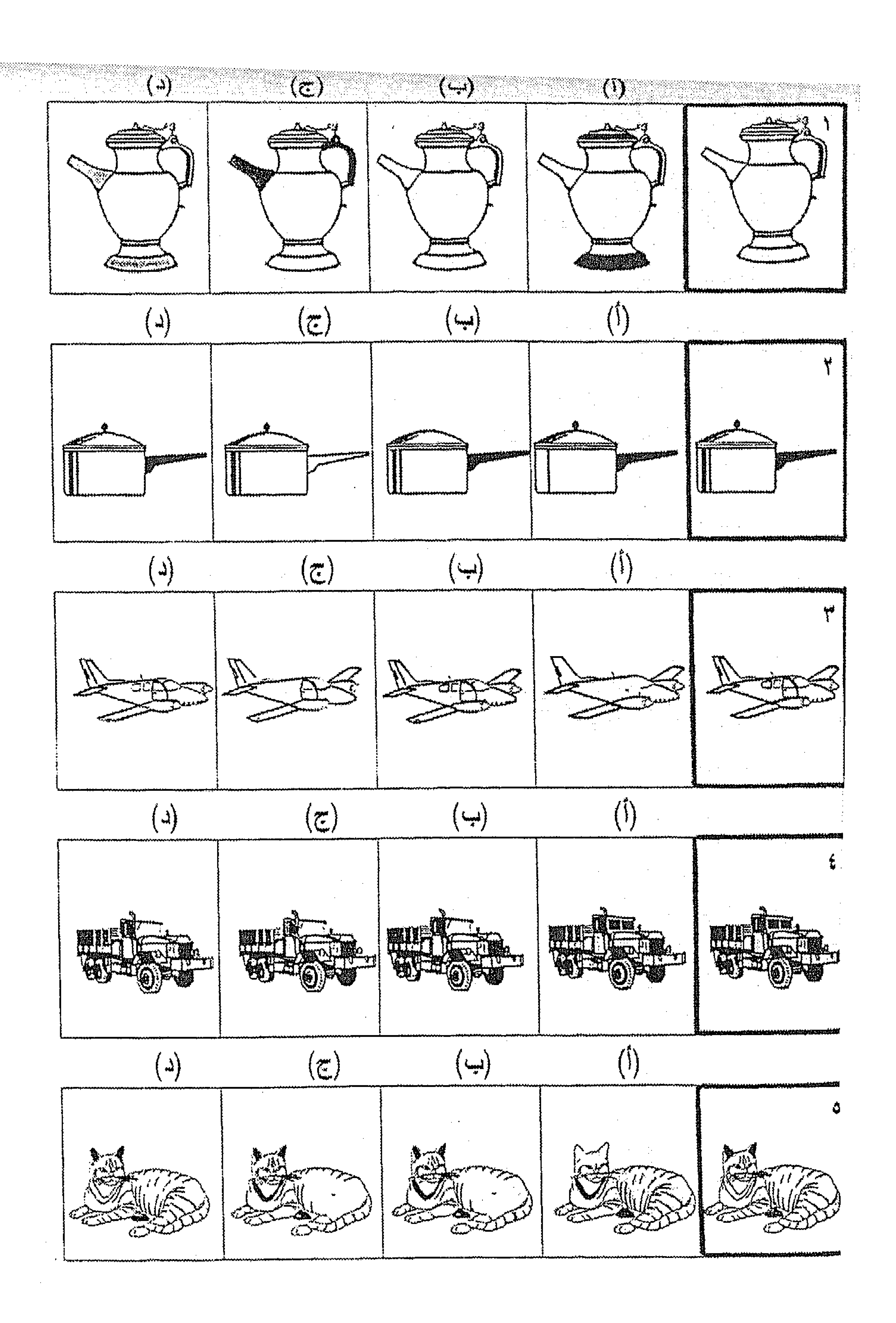
6. اختبار تشخيص الصعوبة في كتابة الالف الملحق بباء الجر في الكلمات المعرفة (بأل)

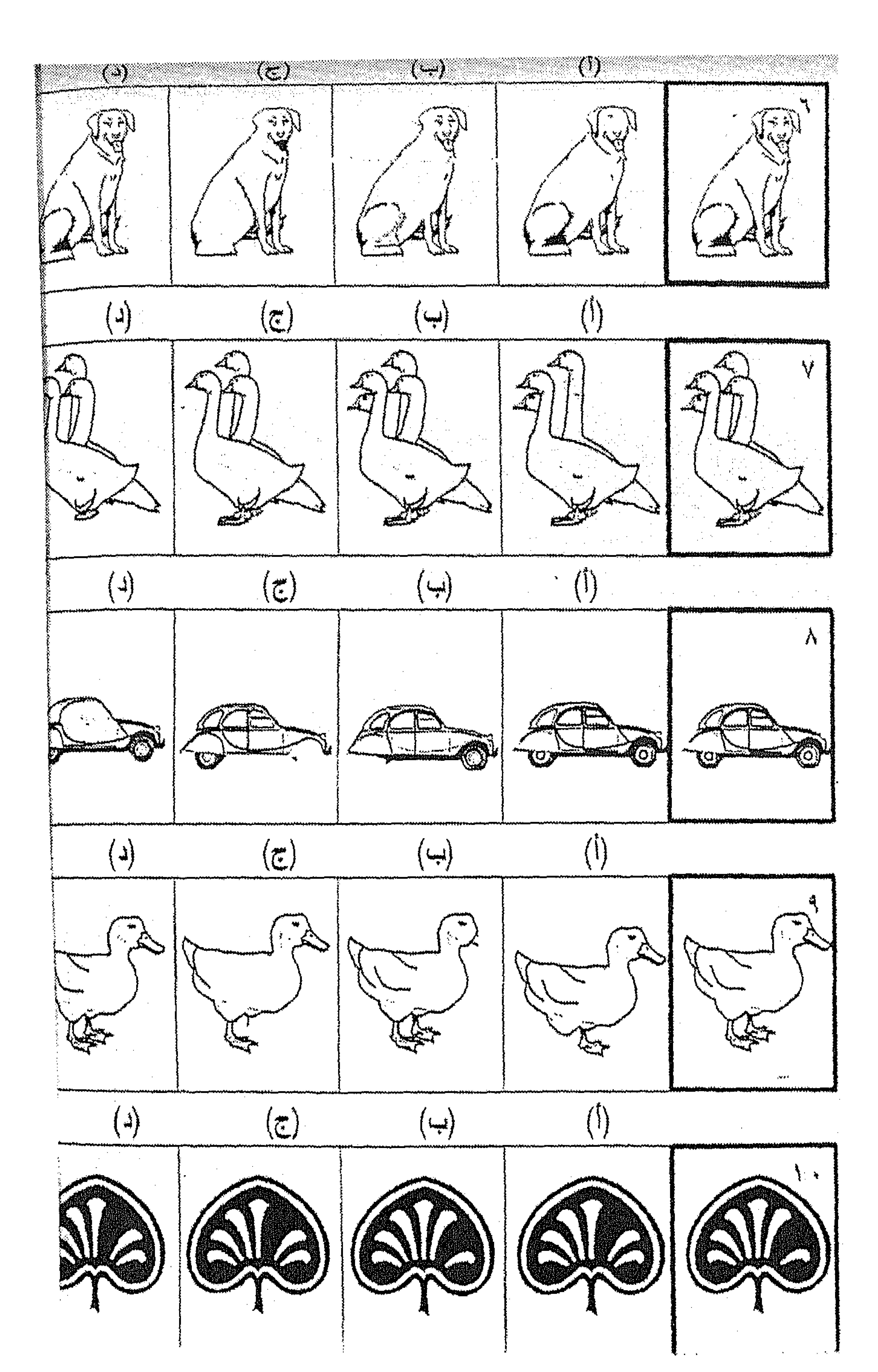
- اكتب ما يملى عليك بخط واضح :

رقم السؤال	محتوى السؤال	عدد الاخطاء	الدرجة
(34	لعبت مع زملائي مباراة بالكرة- و أثناء المباراة جاءتني الكرة فراوغت حارس المرمى و أودعت الكرة في شباكه فهنأني زملائي بالقبلات		
(35)	الإهتمام بالرسم الجيد من أساسيات علم الهندسة فقد يكون الرسم بالمسطرة و القلم الرصاص - أو بالفرجار والقلم الرصاص - وتقاس الزوايا بالمنقلة.		

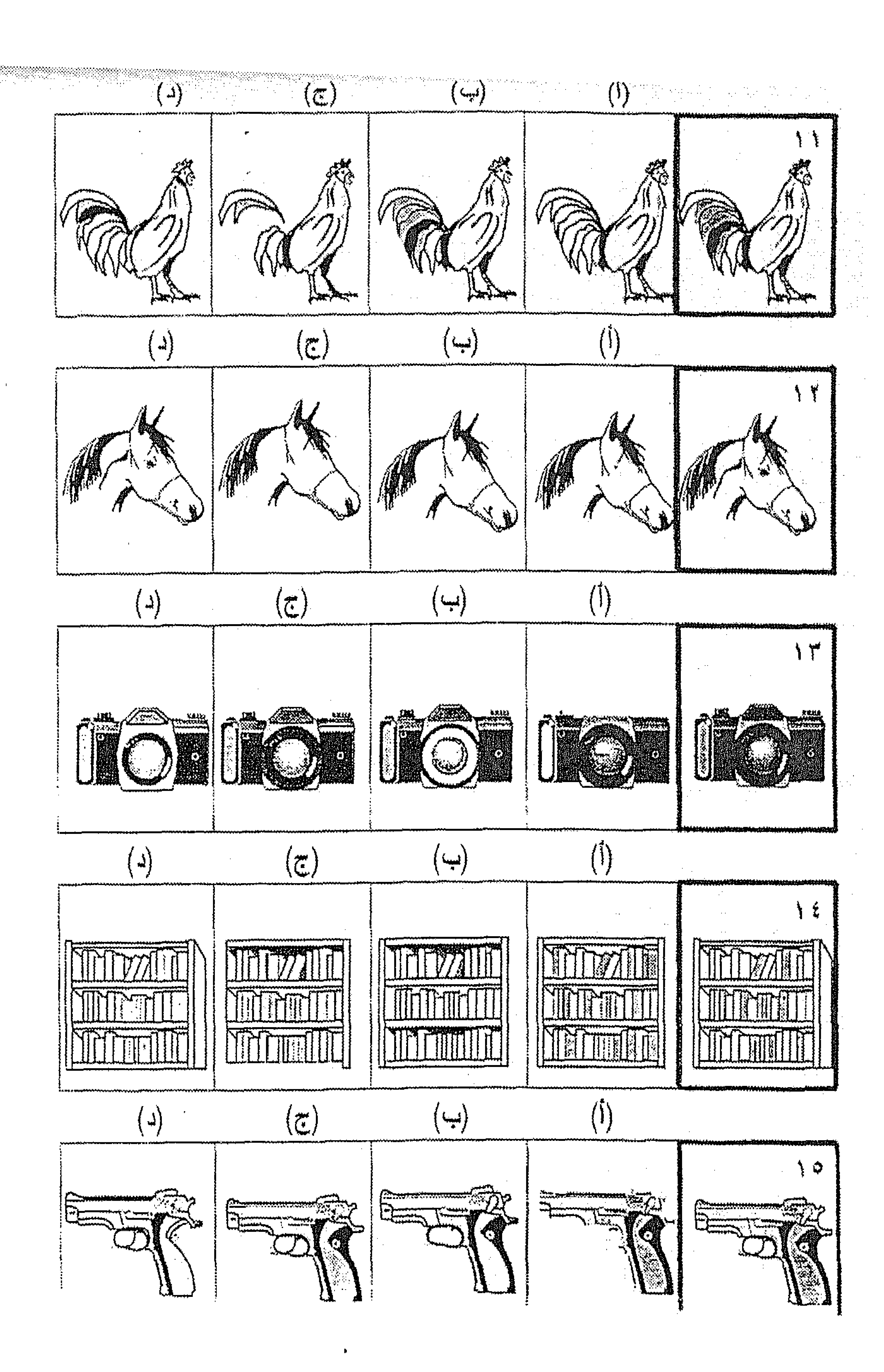
اختبار جامعة أسيوط للذكاء غير اللفظى

اعداد / طه المستكاوى

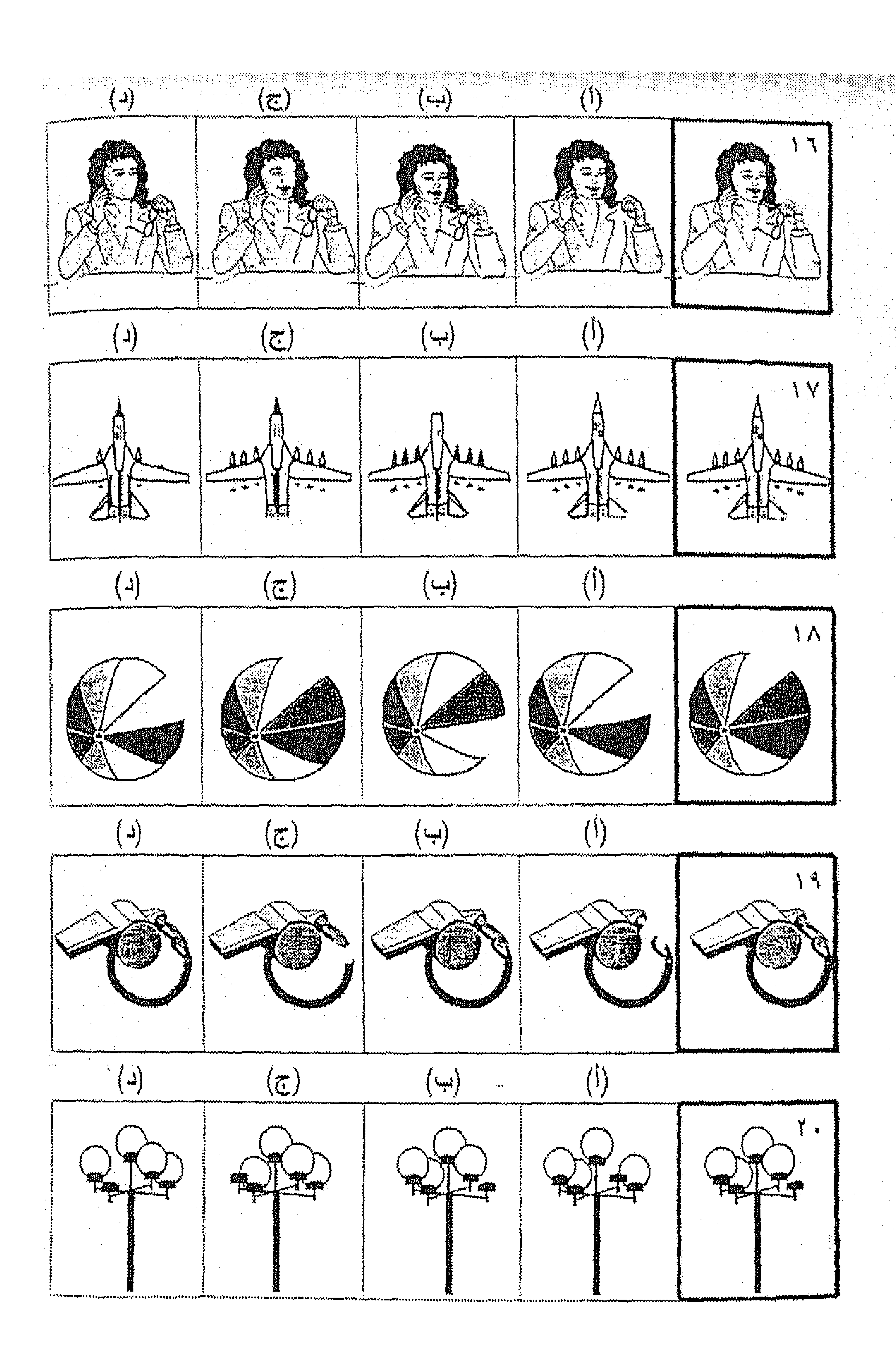

(أ) (ب) (ج) (د)
١
٢
٣
٤
٥

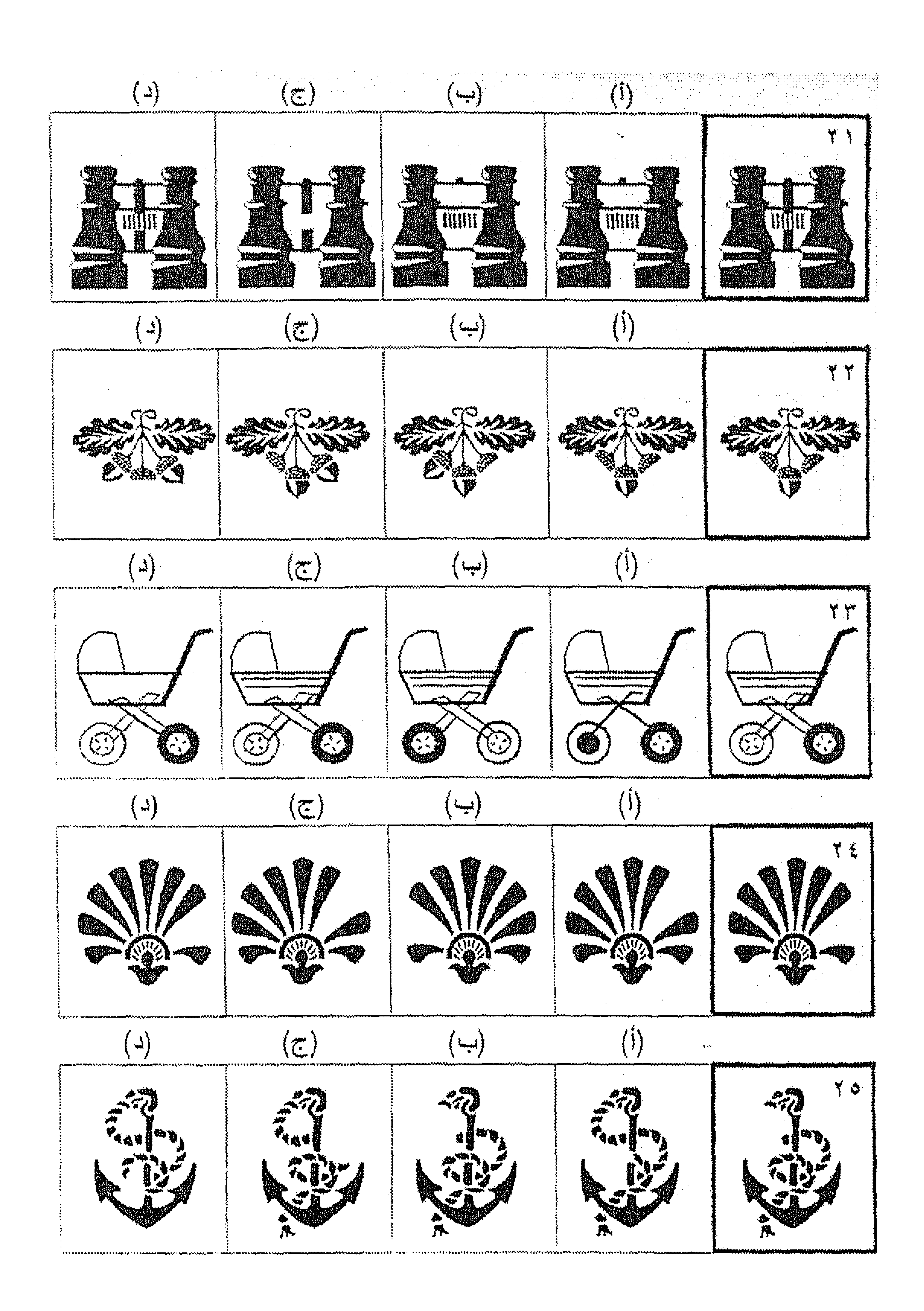


(د)
(ج)
(ب)
(أ)
٦
(د)
(ج)
(ب)
(أ)
٧
(د)
(ج)
(ب)
(أ)
٨
(د)
(ج)
(ب)
(أ)
٩
(د)
(ج)
(ب)
(أ)
١٠

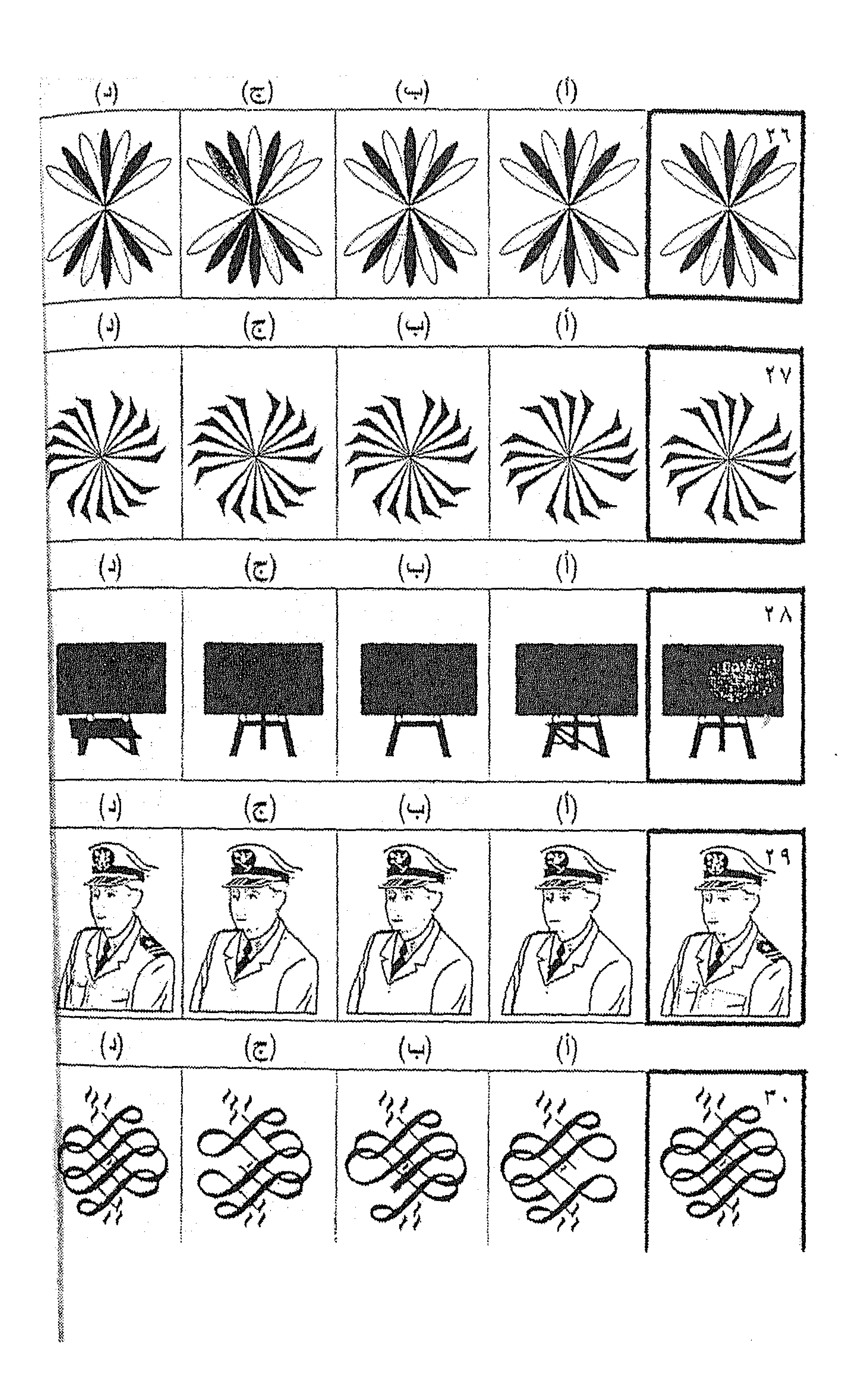


(أ) (ب) (ج) (د)
١١
(أ) (ب) (ج) (د)
١٢
(أ) (ب) (ج) (د)
١٣
(أ) (ب) (ج) (د)
١٤
(أ) (ب) (ج) (د)
١٥

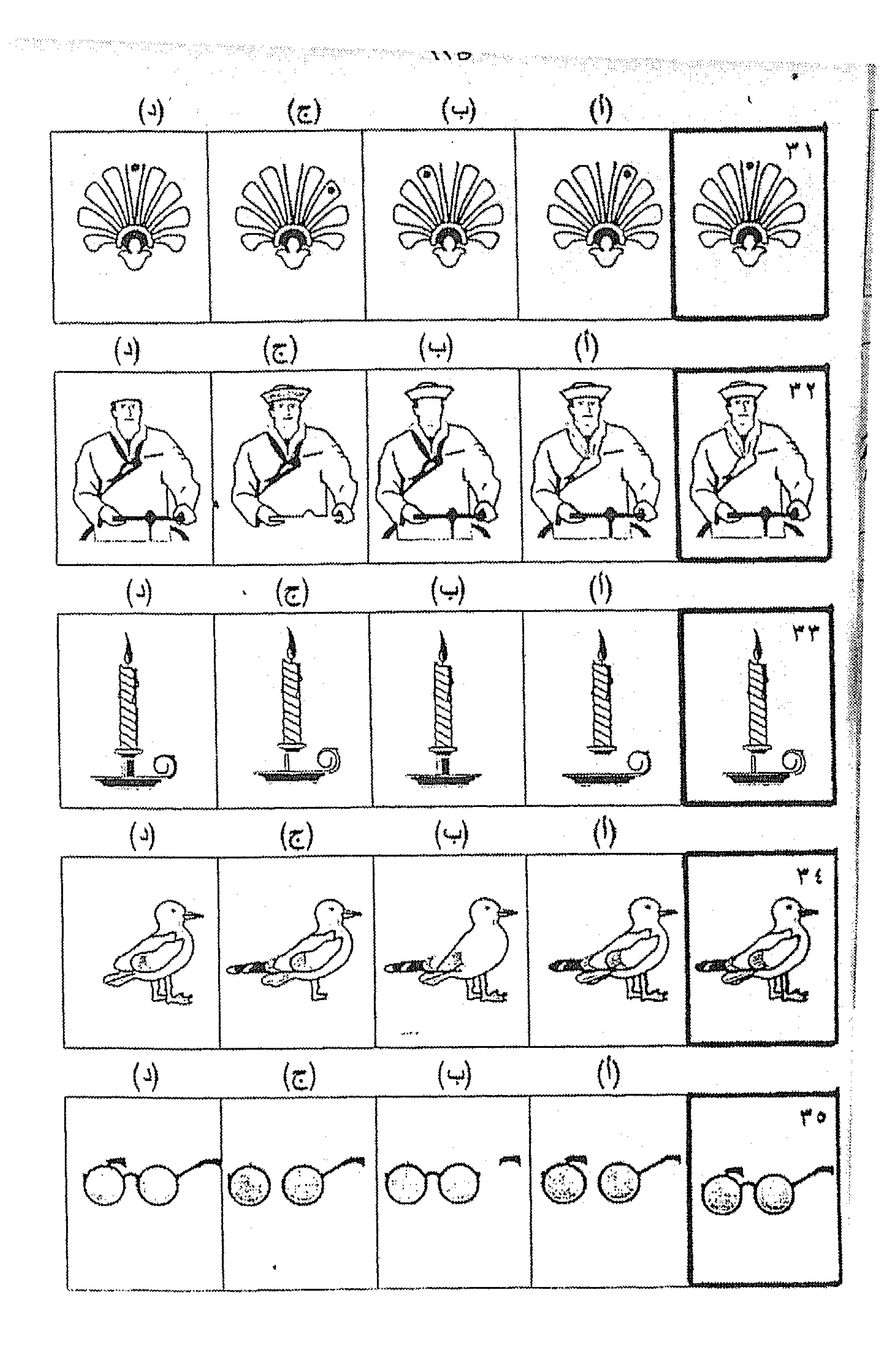

(د)
(ج)
(ب)
(أ)
١٦
(د)
(ج)
(ب)
(أ)
١٧
(د)
(ج)
(ب)
(أ)
١٨
(د)
(ج)
(ب)
(أ)
١٩
(د)
(ج)
(ب)
(أ)
٢٠

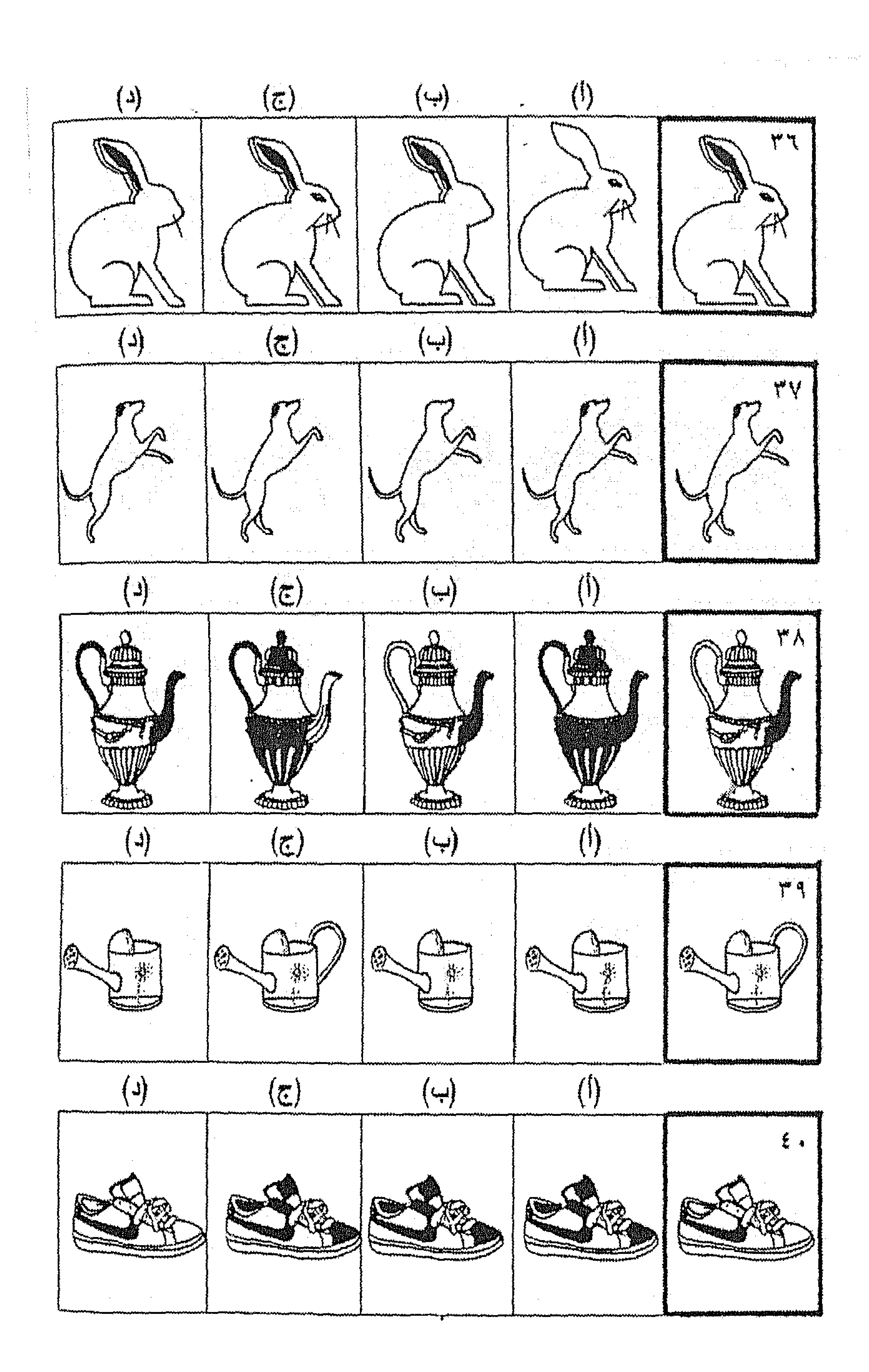


(أ) (ب) (ج) (د)
٢١
(أ) (ب) (ج) (د)
٢٢
(أ) (ب) (ج) (د)
٢٣
(أ) (ب) (ج) (د)
٢٤
(أ) (ب) (ج) (د)
٢٥

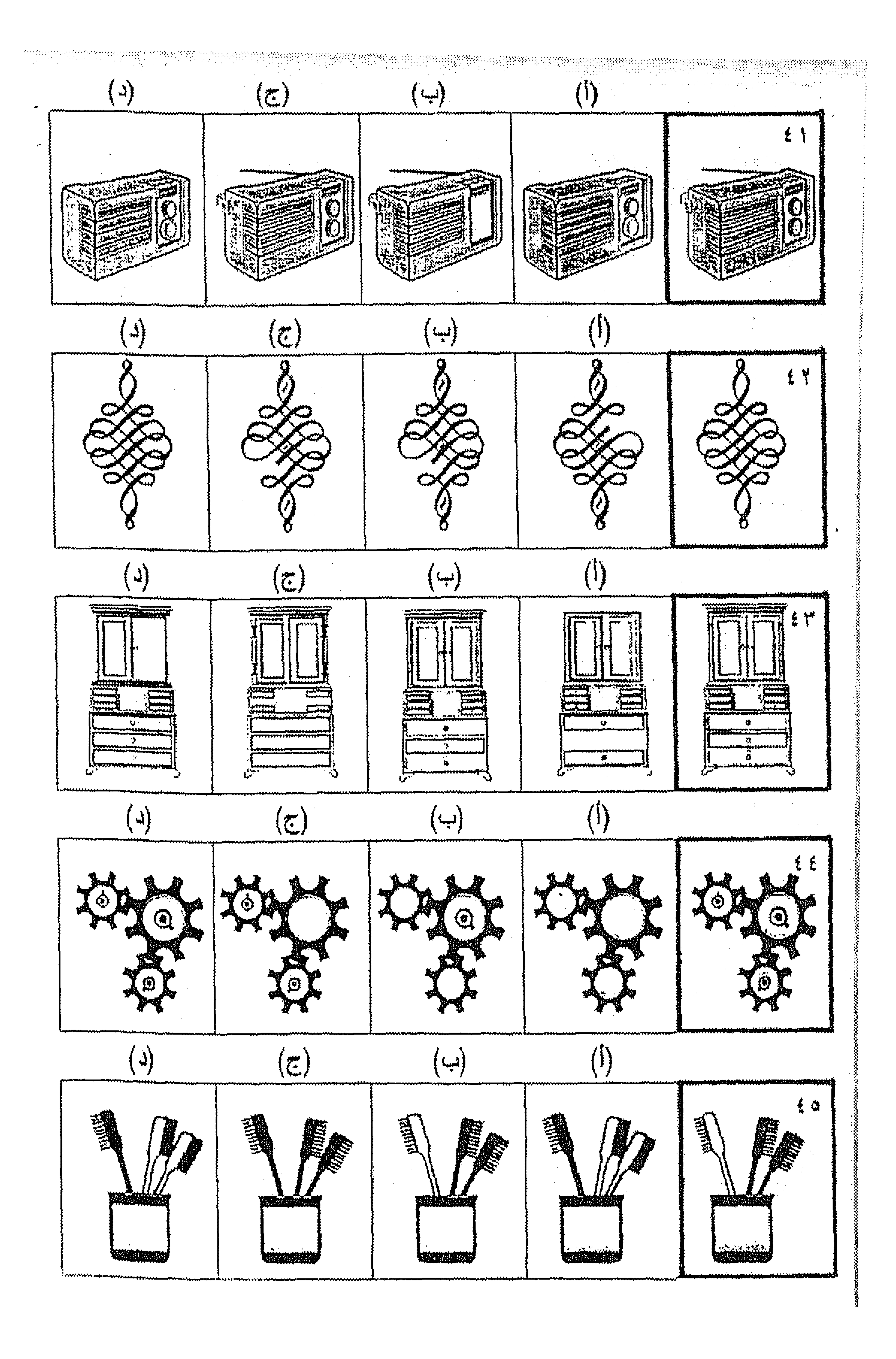


(د) (ج) (ب) (أ)
٢٦
(د) (ج) (ب) (أ)
٢٧
(د) (ج) (ب) (أ)
٢٨
(د) (ج) (ب) (أ)
٢٩
(د) (ج) (ب) (أ)
٣٠

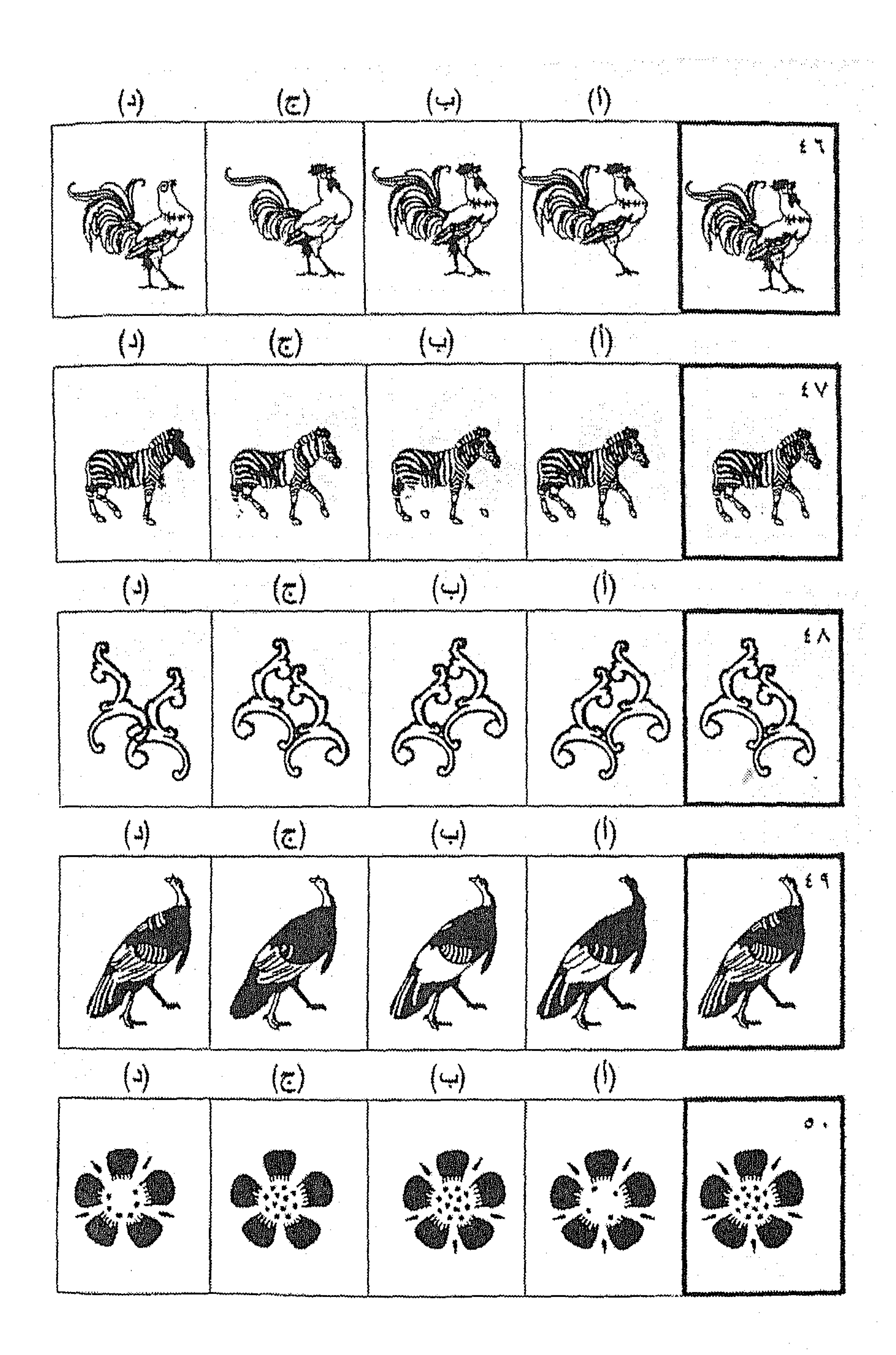

(د) (ج) (ب) (أ) ٣١
(د) (ج) (ب) (أ) ٣٢
(د) (ج) (ب) (أ) ٣٣
(د) (ج) (ب) (أ) ٣٤
(د) (ج) (ب) (أ) ٣٥

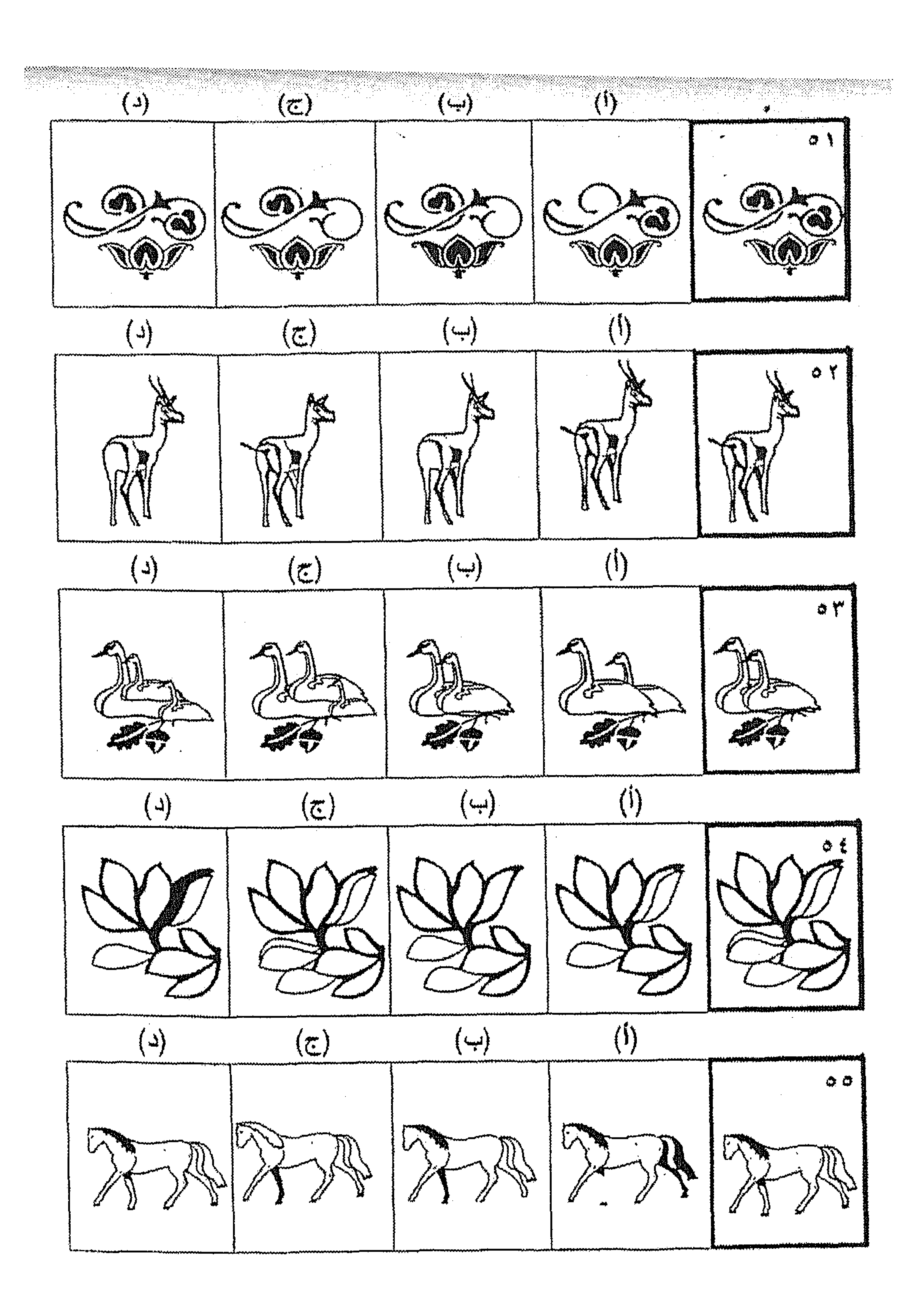


(د) (ج) (ب) (أ)
٣٦
(د) (ج) (ب) (أ)
٣٧
(د) (ج) (ب) (أ)
٣٨
(د) (ج) (ب) (أ)
٣٩
(د) (ج) (ب) (أ)
٤٠

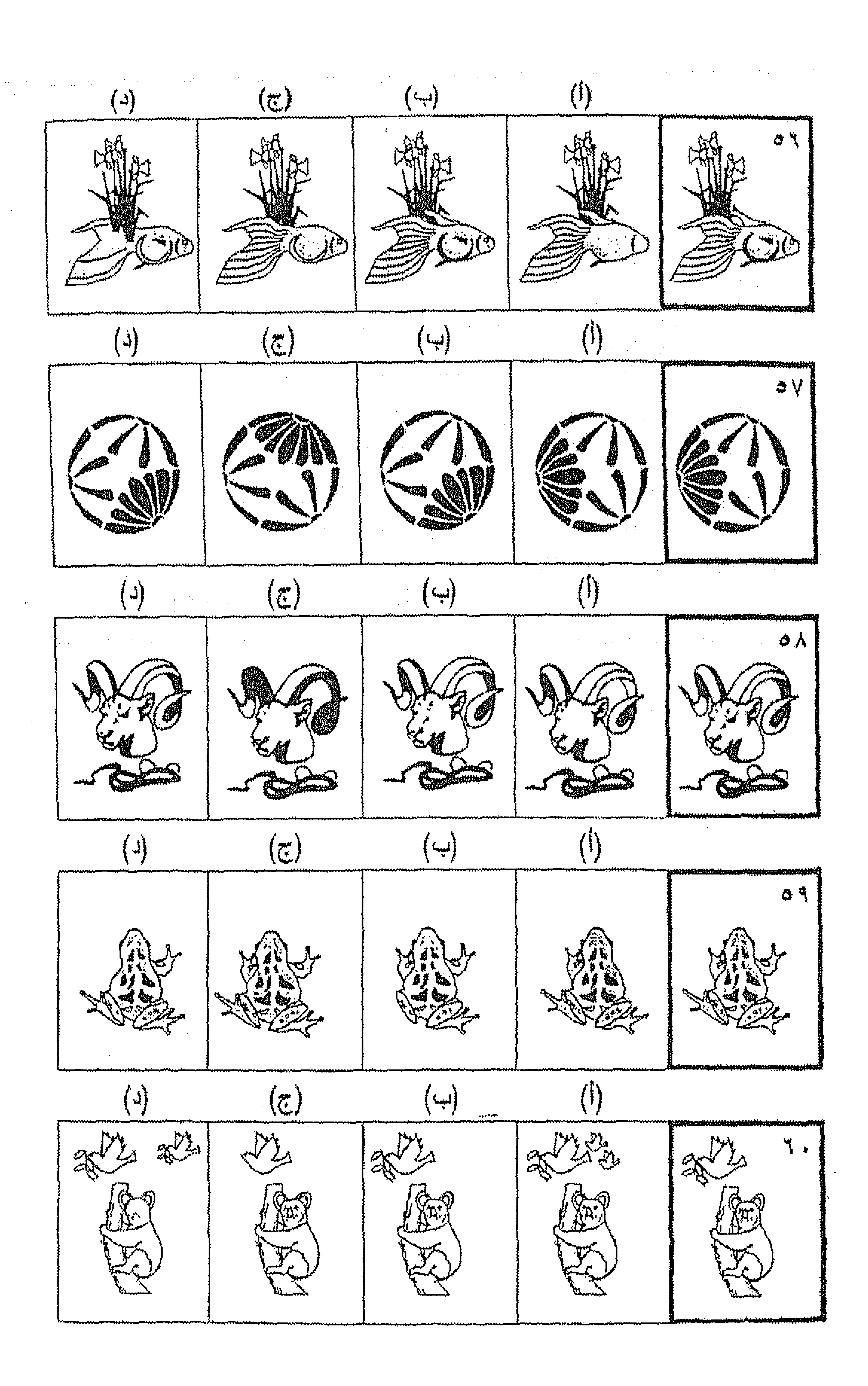


(أ)
(ب)
(ج)
(د)
٤١
٤٢
٤٣
٤٤
٤٥


(أ)
(ب)
(ج)
(د)
٤٦
٤٧
٤٨
٤٩
٥٠



(أ)
(ب)
(ج)
(د)
٥١
٥٢
٥٣
٥٤
٥٥



(د)
(ج)
(ب)
(أ)
٥٦
(د)
(ج)
(ب)
(أ)
٥٧
(د)
(ج)
(ب)
(أ)
٥٨
(د)
(ج)
(ب)
(أ)
٥٩
(د)
(ج)
(ب)
(أ)
٦٠

استمارة المستوى الإجتماعى الثقافى

اعداد / فايزة يوسف عبد المجيد

الأسم : .... المدرسة : ....

الفصل : .... تاريخ الميلاد : ... / ... / ...... السن : ....

الجنس : ذكـــــــــــــــــــــر (....)

أنثـــــــــــــــــــــــــــــــــى (....)

مستوى تعليم الأب : أمى (...) يقرأ ويكتب (...) أقل من المتوسط (...)

متوسط (...) شهادة جامعية (...)

مهنة الأب بالتفصيل : ....

مستوى تعليم الأم : أمى (...) يقرأ ويكتب (...) أقل من المتوسط (...)

متوسط (...) شهادة جامعية (...)

مهنة الأم بالتفصيل : ....

عدد أفراد الأسرة : إجمالى (...) عدد الأخوة : ذكور (...) إناث (...)

ترتيب ولادتك فى اسرتك (بين اخوتك) : ....

إجمالى دخل الأسرة : ....

المراجع

أولاً: المراجع العربية

١- أبن منظور (١٩٩٥) : **لسان العرب** ، بيروت : دار بيروت للطباعة والنشر .

٢- أحمد أحمد عواد (٢٠١١) : **مدخل تشخيصى لصعوبات التعلم لدى الأطفال : اختبارات ومقاييس** ، ط٢ ، القاهرة : مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع .

٣- أحمد عبد الله العلى (٢٠٠٣) : **الطفل ومهارات القراءة : إشكاليات القراءة الآليه وتكنولوجيا التعليم – إعداد قارئ جيد فى مجتمع معاصر** ، القاهرة : دار الكتاب الحديث .

٤- أحمد عزت راجح (١٩٧٩) : **أصول علم النفس** ، ط١٢ ، الأسكندرية : دار المعارف .

٥- أحمد عكاشة (٢٠٠٣) : **الطب النفسي المعاصر** ، القاهرة : مكتبة الآنجلو المصرية.

٦- أحمد عكاشة ؛ وطارق عكاشة (٢٠١٠) : **الطب النفسي المعاصر** ، ط ١٥ ، القاهرة : مكتبة الآنجلو المصرية .

٧- أحمد محمد الزعبى (١٩٩٤) : **الأمراض النفسية والمشكلات السلوكية والدراسية عند الأطفال** ، صنعاء : دار الحكمة اليمانية .

٨- أسامة فاروق مصطفى (٢٠١١) : **مدخل إلى الاضطرابات السلوكية والآنفعالية : الأسباب – التشخيص – العلاج** ، ط١ ، عمان : دار المسيرة .

٩- إلهامي عبد العزيز (٢٠٠١) : **سيكولوجية ذوى الأحتياجات الخاصة** ، القاهرة : دار الكتب.

١٠- أنور محمد الشرقاوى (١٩٨٨) : **التعلم نظريات وتطبيقات** ، ط٣ ، القاهرة : مكتبة الآنجلو المصرية .

١١- أيمن محمد السيد محمد شحاتة (٢٠١٠) : **المخاوف الاجتماعية وعلاقتها بالمهارات الاجتماعية لدى عينه من أطفال المرحلة العمرية من (١٠ – ١٤) عامًا**، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، معهد الدراسات العليا للطفولة ، قسم الدراسات النفسية للأطفال، جامعة عين شمس .

١٢- إيهاب كامل (٢٠٠٨) : **نصائح التربية أبنائنا** ، القاهرة : الدار الذهبية .

١٣- ب.ب وولمان (٢٠٠٦) : **مخاوف الأطفال** ، ترجمة : عبد العزيز القوصى ، محمد عبد الظاهر الطيب ، ط٣ ، القاهرة : مكتبة الآنجلو المصرية .

١٤- باربرا انجلر (١٩٩١) : **مدخل إلى نظريات الشخصية** ، ترجمة: فهد بن عبد الله الدليم ، الرياض : دار الحارثى للطباعة والنشر .

١٥- بطرس حافظ بطرس (٢٠٠٧) : **صعوبات التعلم** ، كلية رياض الأطفال ، جامعة القاهرة.

١٦- تيسير مفلح كحوافه (٢٠٠٣) : **صعوبات التعلم والخطة العلاجية المقترحة** ، عمان : دار الميسرة للنشر والتوزيع .

١٧- جابر عبد الحميد (٢٠٠١) : **خصائص التلاميذ ذوى الحاجات الخاصة واستراتيجيات تدريسهم** ،ط١ ، القاهرة : دار الفكر العربي .

١٨- جان كاستون (١٩٩٧) : **المخ والتعلم** ، ترجمة : محمد الدنيا ، مجلة التربية : تصدرها اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم ، ع٢٢ ، ص: ٢٧٩ – ٢٨٧.

١٩- جمال محمد سعيد عبد الغنى (١٩٩٦) : **أراء علماء النفس فى الخوف ومثيراته** ، القاهرة: مكتبة زهراء الشرق .

٢٠- حامد عبد السلام زهران (١٩٧٢) : **قاموس علم النفس** ، القاهرة : دار شهاب للطباعة.

٢١- عبد القادر ؛ وفرج طه (١٩٩٣) : **مصطلح الخوف فى موسوعة علم النفس والتحليل النفسي** ، القاهرة : دار سعاد الصباح للنشر .
٢٢- حسين نورى الياسرى (٢٠٠٦) : **صعوبات التعلم الخاصة** ، ط١، لبنان : الدار العربية للعلوم.
٢٣- حمدى محمد ياسين ؛ وفاطمة حنفى محمود (١٩٩١) : **المخاوف الشائعة لدى الأطفال بين التشخيص والتعديل** ، حولية كلية البنات ، جامعة عين شمس ، مج ١٦ ، ع ١ ، ص٢٨٩ – ٣٣١ .
٢٤- خديجة أحمد محمد السياغى (١٩٩٩) :" **دراسة لبعض المتغيرات المعرفية والوجدانية المرتبطة بصعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ الصف الرابع من التعليم الأساسي باليمن** " ، رسالة دكتوراة (غير منشورة) ، كلية التربية ، جامعة أسيوط.
٢٥- رحاب محمود محمد صديق (١٩٩٩) : " **المخاوف المرضية الناتجة عن التهديد اللفظى لدى أطفال الروضة** " ، رسالة ماجستير منشورة ، المكتبة العلمية المركزية ، جامعة الأسكندرية ، كلية التربية .
٢٦- رياض نايل العاسمى (١٩٩٥) : " **دراسة كلينيكية للبنيه النفسية للأطفال الذين يعانون من الفوبيا المدرسية فى المرحلة الأبتدائية**"، رسالة ماجستير (غير منشورة) ، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة .
٢٧- زكريا الشربينى (٢٠٠٠) : **المشكلات النفسية عند الأطفال**، القاهرة : دار الفكر العربي .
٢٨- سالم أحمد عبد القادر (٢٠٠٥) : " **الأضرابات الإدراكية وعلاقتها بنوعية صعوبات التعلم لدى عينة من تلاميذ الصف الثلث من مرحلة التعليم الأساسي بليبيا** "، رسالة دكتوراة (غير منشورة) ، معهد الدراسات العليا للطفولة ، جامعة عين شمس .
٢٩- سامية حسين أحمد مقلد (٢٠٠٢) : **دراسة ارتقائية للمخاوف الشائعة عند الأطفال وعلاقتها ببعض المتغيرات فى المرحلة**

العمرية من (٤ – ٨ سنوات) ، رسالة ماجستير (غير منشورة)، معهد الدراسات والبحوث التربوية ، جامعة القاهرة .

٣٠- سلمى الأنصاري (١٩٨٩) : " **بعض الجوانب النفسية وغير النفسية لدى المتأخرين وغير المتأخرين فى القراءة والعوامل المرتبطة بالتأخر القرائى لدى تلاميذ التعليم الأساسي بأسوان** " ، رسالة دكتوراة (غير منشورة) ، كلية التربية، جامعة أسيوط .

٣١- سليمان عبد الواحد يوسف (٢٠٠٧) : **المخ وصعوبات التعلم رؤيه فى إطار علم النفس العصبي المعرفى** ، ط١ ، القاهرة : مكتبة الآنجلو المصرية .

٣٢- سليمان عبد الواحد يوسف (٢٠٠٨) : **صعوبات التعلم وأخواتها.. حدود فاصلة** ، مجلة الطب النفسي الأسلامى (النفس المطمئنة)، القاهرة : الجمعية العالمية الإسلامية للصحة النفسية ، ع٩٠ ، مايو ، ص: ٣٦ – ٣٧ .

٣٣- سليمان عبد الواحد يوسف (٢٠١٠) : **المرجع فى صعوبات التعلم : النمائية والأكاديمية** ، ط١، القاهرة : مكتبة الآنجلو المصرية .

٣٤- سليمان عبد الواحد يوسف (٢٠١٠ أ) : **المرجع فى التربية الخاصة المعاصرة ذوو الإحتىاجات التربوية الخاصة بين الواقع وآفاق المستقبل** ، ط١ ، الأسكندرية : دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر والتوزيع .

٣٥- سماح السيد المتوالى ستات (٢٠٠٨) : " **دراسة وصفية عن عسر القراءة فى المدارس الأبتدائية** " ، رسالة ماجستير ، كلية طب ، جامعة عين شمس.

٣٦- سمر روحى الفيصل (١٩٩٦) : **مشكلات القراءة لدى الأطفال العرب** – مجلة الكويت – ع١٤٨ – الكويت : كلية الأعلام .

٣٧- سميرة البدرى (٢٠٠٥) : **مصطلحات تربوية ونفسية** ، ط١ ، عمان : دار الثقافة .

٣٨- سناء محمد سليمان (٢٠٠٥) : **مشكلات الخوف عند الأطفال** ، ط١ ، القاهرة : عالم الكتب .

٣٩- سهير ابراهيم محمد ابراهيم (٢٠٠٤) : **المخاوف وعلاقتها بالتوافق النفسي والاجتماعي لدى أطفال المرحلة العمرية من (١٢ – ١٦ سنة)** ، رسالة دكتوراه (غير منشورة) ، معهد الدراسات العليا للطفولة ، قسم الدراسات النفسية ، جامعة عين شمس .

٤٠- سيد أحمد عثمان (١٩٩٠) : **صعوبات التعلم** ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .

٤١- السيد عبد الحميد سليمان السيد (٢٠٠٣) : **صعوبات التعلم : تاريخها ، مفهومها ، تشخيصها، علاجها** ، ط٢ ، القاهرة : دار الفكر العربي .

٤٢- السيد عبد الحميد صالح أبو قله (٢٠٠٩) : **دراسة مقارنة لخصائص الإدراك البصري لدى مجموعتين من التلاميذ بالمرحلة الأبتدائية من ذوى صعوبات تعلم الكتابة والعاديين** ، مجلة دراسات نفسية ، مج ١٩ ، ع ١ ، ص٣٩ – ٧٧.

٤٣- شارلز شيفر ، هوارد ميلمان (١٩٨٩) : **مشكلات الأطفال والمراهقين وأساليب المساعدة فيها** ، ترجمة : نسيمة داوود ،نزية حمدى ، ط١ ، عمان : الجامعة الأردنية.

٤٤- صفاء سيد أحمد برعي سيد أحمد (٢٠٠٩) : " **فاعلية برنامج علاجي لصعوبات التعلم فى الكتابة (الديسجرافيا) لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية** " ، رسالة ماجستير، كلية البنات ، جامعة عين شمس .

٤٥- صلاح عميرة على محمد (٢٠٠٢) : " **برنامج مقترح لعلاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى تلاميذ غرف المصادر بالمدرسة الابتدائية التأسيسية بدولة الامارات العربية المتحدة** "،

رسالة دكتوراة (غير منشورة) ، معهد الدراسات العليا للطفولة – جامعة عين شمس .

٤٦- ضياء الدين حسانى موسى (٢٠٠٦) : " **صعوبات تعلم قراءة وكتابة اللغة العربية لدى كل من مزدوجى اللغة والدارسين باللغة العربية من تلاميذ المرحلة الإبتدائية** " ، رسالة ماجستير (غير منشورة) ، معهد الدراسات العليا للطفولة – جامعة عين شمس .

٤٧- ضياء الدين مطاوع (٢٠٠٠) : " **فعالية الألعاب الكمبيترية فى تحصيل التلاميذ معسرى القراءة (الدسلكسيين) لبعض مفاهيم العلوم بالمرحلة المتوسطة فى المملكة العربية السعودية** " ، التربية العلمية ، الجمعية المصرية للتربية العلمية ، مج٣ ، ع٢ .

٤٨- عادل عبد الله محمد (٢٠٠٣) : **الأطفال الموهوبون ذوو صعوبات التعلم** ، مجلة كلية التربية، ع٤٣ ، الزقايق .

٤٩- عادل عبد الله محمد (٢٠٠٦) : **المؤشرات الدالة على صعوبات التعلم لأطفال الروضة** ، القاهرة: دار الرشاد .

٥٠- عبد الباسط متولي خضر (٢٠٠٥) : **التدريس العلاجى لصعوبات التعلم والتأخر الدرأسي**، الكويت : دار الكتاب الحديث .

٥١- عبد الرحمن سليمان (٢٠٠١) : **سيكولوجية ذوى الإحتىاجات الخاصة (المفهوم والفئات)** ، ج١، ط١ ، القاهرة : مكتبة زهراء الشرق .

٥٢- عبد الرحمن على بدوى محمد (٢٠٠٧) : " **أثر برنامج قائم على نظرية الذكاءات المتعددة فى تنمية بعض مهارات التعلم لذوى صعوبات تعلم اللغة العربية** "، رسالة دكتوراة (غير منشورة)، معهد الدراسات التربوية ، جامعة القاهرة.

٥٣- عبد العزيز القوصى (١٩٨١) : **أسس الصحة النفسية** ، ط ٩ ، القاهرة : مكتبة النهضة المصرية.

٥٤- عبد المطلب أمين القريطى (٢٠٠٥) : **سيكولوجية ذوى الأحتياجات التربوية الخاصة وتربيتهم**، ط٤ ، القاهرة : دار الفكر العربي .

٥٥- عبد الناصر أنيس عبد الوهاب (١٩٩٣) : " **دراسة تحليلية لأبعاد المجال المعرفى والمجال الوجدانى للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي**" ، رسالة دكتوراة (غير منشورة) ، كلية التربية ، جامعة المنصورة .

٥٦- عبد الوهاب محمد كامل (١٩٩٤) : **الخصائص النيوروسيكولوجية لدى بعض الأطفال ذوى الخلل الوظيفى البسيط بالمخ** ، المجلة المصرية للدراسات النفسية ، ع٨، ص٢٨ - ٥٠ .

٥٧- علاء الدين كفافى (١٩٩٧) : **الصحة النفسية** ، القاهرة : هجر للطباعة والنشر .

٥٨- علاء محمود الشعراوى (١٩٩٩) : " **المخاوف المدركة فى الفصل الدرأسي وعلاقتها بالتوافق والعدوان لدى تلاميذ الحلقة الثانية بالتعليم الأساسي** " ، مجلة البحوث النفسية والتربوية ، مج١٥ ، ص ١٢٧ - ١٦١ .

٥٩- على راجح بركات (د.ت):

٦٠- عمرو حسن أحمد (٢٠٠٨) : **كيف تتخلص من الخوف ؟** ، المنصورة : مكتبة جزيرة الورد.

٦١- غادة محمد عبد الغفار (٢٠١٠) : " **العلاقة التنبؤية بين القدرة التنظيمية وكفاءة الكتابة لدى عينة من طلاب المدارس الأبتدائية** " ، حوليات مركز البحوث والدراسات النفسية ، الحولية السادسة ، الرسالة الخامسة ، جامعة القاهرة، كلية الآداب .

٦٢- فايزة يوسف عبد المجيد (١٩٨٩) : " **المخاوف الشائعة لدى التلاميذ المصريين فى المرحلة الثانوية (دراسة مقارنة بين أبناء الريف والحضر)** " ، القاهرة: دار الثقافة للنشر والتوزيع .

٦٣- فتحى السيد عبد الرحيم وحليم السعيد بشاى (١٩٨٨) : **سيكولوجية الأطفال غير العاديين واستراتيجيات التربية الخاصة** ، ط٣ ، الكويت : دار القلم .

٦٤- فتحى مصطفى الزيات (١٩٩٦) : **سيكولوجية التعلم** ، ط١ ، القاهرة : دار النشر للجامعات .

٦٥- فتحى مصطفى الزيات (١٩٩٨) : **صعوبات التعلم : الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية** ، ط١ ، القاهرة : دار النشر للجامعات .

٦٦- كريمان عويضة منشار (١٩٩٤) : **العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الأبتدائية كما يقدرها المعلمون** ، مجلة كلية التربية ، ع١٨ ، ج٣ ، جامعة عين شمس .

٦٧- كلير فهيم (١٩٨٨) : **الاضطرابات النفسية للأطفال** ، القاهرة : مكتبة الآنجلو المصرية.

٦٨- كيرك وكالفنت (١٩٨٨) : **صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية** ، ترجمة : زيدان السرطاوى، عبد العزيز السرطاوى ، الرياض : مكتب الصفحات الذهبية.

٦٩- مجدى أحمد محمد عبد الله (٢٠٠٥) : **الاضطرابات النفسية للأطفال : الأعراض والأسباب والعلاج** ، الإسكندرية : دار المعرفة الجامعية .

٧٠- مجدى عزيز إبراهيم (٢٠٠٩) : **معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم** ، ط١ ، القاهرة : عالم الكتب .

٧١- محب عبد الفتاح عبد الغفار الشيخ (١٩٩٨) : **أساليب العقاب المدرسى كما يدركها التلاميذ وعلاقتها بالمخاوف والتحصيل الدرأسي** ، رسالة ماجستير (غير منشورة)، معهد الدراسات العليا للطفولة ، جامعة عين شمس .

٧٢- محمد الخولى (١٩٨١) : **قاموس التربية** ، بيروت : دار العلم للملايين .

٧٣- محمد حسن غانم (٢٠٠٤) : **مخاوف الأطفال وكيف نتعامل معها**، الإسكندرية : المكتبة المصرية .

٧٤- محمد حسين (١٩٩٢) : **الخوف المرضى وعلاقته بصعوبات التعلم والتخلف العقلي** ، مجلة علم النفس ، مج ٦ ، ع ٢٢ ، ص٤٧ – ٩٤ .

٧٥- محمد عبد الرؤوف الشيخ (٢٠٠١) : **دور القراءة فى تعلم المواد الدراسية المختلفة** ، مجلة الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، مج١ ، ص٢٨٥ – ٣٣٤ .

٧٦- محمد عبد المؤمن حسين (١٩٨٦) : **مشكلات الطفل النفسية** ، القاهرة : دار الفكر الجامعى.

٧٧- محمد على كامل (١٩٩٦) : **سيكولوجية الفئات الخاصة** ، القاهرة : مكتبة النهضة المصرية.

٧٨- محمد فؤاد عبد الباقى (١٩٩٤) : **المعجم المفهرس لألفاظ القرآن الكريم بحاشية المصحف الشريف** ، القاهرة : دار الحديث.

٧٩- مروى سالم سالم محمد (٢٠٠٨) : " **الخصائص المعرفية واللامعرفية الفارقة لتلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي العاديين وذوى صعوبات الفهم القرائى**، رسالة ماجستير (غير منشورة) ، معهد الدراسات التربوية ، جامعة القاهرة.

٨٠- مصطفى فهمى (١٩٦٧) : **الصحة النفسية فى الأسرة والمدرسة والمجتمع** ، ط٢ ، القاهرة: دار الثقافة .

٨١- المعجم الوجيز (١٩٩٤) : **مجمع اللغة العربية** ، طبعة خاصة بوزارة التربية والتعليم .

٨٢- ملاك جرجس (٢٠٠٠) : **سيكولوجية الطفولة ، مخاوف الطفل وعدم ثقته فى نفسه وأسبابها – الوقايه منها – علاجها** ، الإسكندرية : مكتبة المحبه .

٨٣- منى إبراهيم اللبودى (٢٠٠٥) : **صعوبات القراءة والكتابة : تشخيصها واستراتيجيات علاجها** ، ط١ ، القاهرة : مكتبة زهراء الشرق .

٨٤- مها أبو حطب (١٩٩٤) : " **دراسة المخاوف الشائعة بين أطفال المدارس فى المرحلة العمرية من ٨-١٢ سنة** " ، رسالة ماجستير (غير منشورة) ، معهد الدراسات العليا للطفولة ، جامعة عين شمس .

٨٥- نبيل عبد الفتاح حافظ (٢٠٠٤) : **صعوبات التعلم والتعلم العلاجى** ، ط٢ ، القاهرة : مكتبة زهراء الشرق .

٨٦- نصرة عبد المجيد جلجل (٢٠٠٠) : **علم النفس التربوي المعاصر** ، القاهرة : مكتبة النهضه المصرية .

٨٧- نصرة عبد المجيد جلجل (٢٠٠١) : **التعلم المدرسى ، بحوث نظرية وتطبيقية فى علم النفس** ، القاهرة : مكتبة النهضه المصرية .

٨٨- نيفين مصطفى زيور (١٩٩٠) : **دراسة فى سيكوديناميات المخاوف لدى عينه من الأطفال**، مجلة علم النفس ، ع١٦ ، ص٢٢ – ٣٧ .

٨٩- هدى عبد الله (٢٠٠٤) : **أطفالنا وصعوبات التعلم** ، الرياض : دار الشجرة للنشر والتوزيع.

٩٠- هلا السعيد (٢٠١٠) : **صعوبات التعلم بين النظرية والتطبيق والعلاج** ، القاهرة : مكتبة الآنجلو المصرية .

٩١- هيلين روس (١٩٨٦) : **مخاوف الأطفال** ، ترجمة : السيد محمد خيرى ، عبد العزيز القوصى ، ط٢ ، القاهرة : مكتبة النهضه المصرية .

٩٢- وفيق صفوت مختار (٢٠٠٥) : **سيكولوجية الطفولة : دراسة تربوية نفسية فى الفترة من عامين إلى أثنى عشر عامًا** ، القاهرة: دار غريب .

٩٣- وليد الخولى (١٩٧٦) : **الموسوعة المختصرة فى علم النفس والطب العقلي** ، القاهرة : دار المعارف .

٩٤- وليد السيد خليفة ؛ ومراد على عيسى (٢٠٠٧) : **كيف يتعلم المخ ذو الاضطرابات السلوكية والوجدانية** ، الإسكندرية : دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر .

ثانيًا : المرجع الأجنبية

95- Amens, B. (1977) : **Learning Disabilities – Time to check our road– maps**. Journal of Learning Disabilities .

96- Bateman, B. (1964) : **Learning Disabilities .** yesterday today & tomorw Eceptional children , 31.167-176 .

97- Bateman, B.D. (1965) : **An – Educators view of a diagnostic approatch to Learning Disorders ,** Journal of Hellmuth (ED) learning disorders, Vol. 1, pp. 219 – 239 .

98- Charles, B &Edward C. (2001) : **Corsini Encyclopedia of psychology and Behavioral science** . Merril publishing co.

99- Christine H. (1986) : **Child Development ,** west publishing co.

100- Crouch, L. & Jakubecy, J. (2007) : Dysgraphia : How it affects student performance and what can be done about it teaching . Exceptional children plus, 3(3) an Articles . retrieved [date] from

http://escholarship.bc.edu/education/tecplus/vol13/iss3/art5

101- Delfos, Martine F. (2005) : **Astrange world – Autism , Asperger's syndrome and PDD – NOS : A Guid for partner , professional carers , and people with AsDs** . London , GBR : Jessica kingsley publishers .

102- Denel, (1995) : **Developmental Dysgraphia and Motor skills Disorder .** Journal of child neurology Vol. 10, supp.1, pp. 56 – 58 .

103- Ebraham, A. (1992) : **Education of children and adolescent with learning disabilities** . New York , Macmillan publishing co.

104- Fletcher, M. (2006) : **Learning Disabilities from identification to inter vention** . New York . Guifford publication . chapter 9 .

105- Frierson, E. & Barbe, W. (1976) : **Educating children with learning disabilities** , New York , Meredith .

106- Graham, s. (1997) : **Dysgraphia in children :** Lasting psychomotor Deficiency or transient developmental delay. Journal of experimental child psychology, 67, pp. 164 – 184.

107- Hammill, D. (1990) : " **On Defining Learinig Disabilities An Emerging to other Personality Disposition** " . British Journal of Educational psychology , 68 .

108- Hamstra, et al. (1993) : " **Alongituational study dysgraphia handwriting in primary school** " , Journal of learning disabilities , (10) . pp. 689 – 699 .

109- Harre, R. & Lamb. (1983) : **The Encyclopedic Dictionary of Psychology .** London : oxford press.

110- Jenni, B. (1997) : " **School Phobia : How home-school collaboration can handel this frightful dragon"** , school counseler , Jan97 , Vol. 44, Issue 3, p206 .

111- Kappers, E. (1997) : " **Out Patient treatment of dyslexia through simulation of the cerebal hemispheres " .** Journal of learning disabilities , vol. (30), NO.(1), P.P. (202) .

112- Learning Disabilities Association of America (2004) : " **Reading Methods and Learning Disabilities "** . http:www.idantl.org/about id/teachers/teaching not asp. 17/11/2008 .

113- Lerner, W. (2000) : **Learning Disabilities : theories Diagnosis and teaching strategies** . 8th Ed. Boston , New york : Houghton Mifflin co .

114- Lerner, A.J. (2001) : **Dictionary of Neurological signs : Clinical Neurosemiology .** kluwer Academic publishers .

115- Lerner, J. (1997) : **Learinig disabilities,** 7th ed. N. Y. Houghton Mifflin co .

116- Melania, (1991) : **Treatment of school phopia : An anecdotal case study** , west virginia universty , DAI – A 53/01, p. 121, Jul 1992 .

117- Ohlson, (1978) : **Identification of specific Learning Disabilities** . champagin, research press co.

118- Orgiles, Espada, Garcia-Fernandez, Mendez, (2009): **Relationship between school fears and separation anxiety symptoms in children**. Revista Mexicana de Psicologia. Vol.26(1), Jan 2009, pp. 17-25.

119- Orgiles, Espada, Mendez, Garcia-Fernandez. (2008): **"Fears school children of divorced and not divorced".**International Journal of Clinical and Health Psychology. Vol.8(3), pp. 693-703.

120- Peter Muris, & Harald Merckelbach (1998) : **How serious are common childhood fears ?** , Department of psychology , maastricht universty , Netherlands .

121- Polloway, E. (1997) : **Mental retardation and Learning Disabilities** . Applied issue's Journal of Learning Disabilities , Vol. 30, No. 3 , pp. 297 – 308.

122- Raskind, M. (1993) : **Assistive technology and adults with learning disabilities** : A blueprint for exploration and advancement . Learning Disability Quarterly .

123- Sturm, M. & Rankin – Erickson, L. (2002) : **Effects of Hand-Drawn and Computer-Generated concept mapping on the Expository writing of middle school students with Learning Disabilities** . Learning Disabilities research & practice, Vol. 17, No. 2, pp. 124 – 139 (16) .

124- Weiss, L; Rosenblum, S. & Parush, S. (2004) : **Handwriting Evaluation for Developmental Dysgraphia : process versus prodact** . Reading and writing : An Interdisciplinary Journal, V17, n5, p 433 – 4558 .

125- Wilson, M. (1972) : **Diagnostic and remedial Reading for classroom and clinic** , 2nd edition, Columbus, Ohio, merri publishing co.

126- Winter. (2003) : **Asperger syndrome : what teachers need to know ?** philadelphia , PA, USA : Jessica kingsley publishers.

127- http://www.resourceroom.net/readspell/dysgraphia.asp

□ □ □

الفهرس

هذا الكتاب

تعد المدرسة بالنسبة للطفل مؤسسة تربوية جديدة بقوانينها ونظمها والعلاقات الاجتماعية السائدة فيها، وقد يؤدى انفصال الطفل عن البيئة المعتادة له وخروجه إلى بيئة مختلفة وغير مألوفة إلى الخوف من المدرسة . وهنا يكمن دور المدرسة في توظف خبراتها، وإمكاناتها لمساعدة هؤلاء الأطفال بمختلف أنماطهم وقدراتهم .

وتعد توقعات الآباء المبالغ بها سبب قوى لخوف الأطفال من الفشل، وكذلك فإن الآباء النازعين للكمال الزائد كثيراً ما يعانى أطفالهم من الخوف، فهم لا يستطيعون تلبية متطلبات الوالدين ويخافون من المحاولة .

ولكن المدرسة من أهم العوامل التي قد تسهم في صعوبات التعلم والتي تلعب دوراً رئيسيًا في ارتفاع أو انخفاض المستوى التحصيلي للطلبة . لأنها المسئولة عن تحصيل الطلبة للمواد الدراسية المقررة . من خلال الوسائط التربوية المختلفة والمتضمنة في المنهج والكتاب المدرسي والمعلم ونظام التقويم والامتحانات والإدارة المدرسية وإمكاناتها.

I.S.B.N.978-977-276-670-3





دراسات الطفولة والصحة النفسية